أساليب التفكير والحُكم الخلقي لدى عينة من

طلبة جامعة اليرموك

إعداد الطالب

حاتم محمد الصمادي

إشراف

الدكتور نصر محمد العلي - مشرفاً

حقل التخصص–علم النفس التربوي

2006م

أساليب التفكير والحُكم الخلقي لدى عينة من
طلبة جامعة اليرموك

إعداد الطالب

حاتم محمد الصمادي

بكالوريوس إخراج مسرحي، جامعة اليرموك،١٩٩٥م

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم

النفس التربوي جامعة اليرموك،اربد،الأردن

وافق عليها

د .نصر محمد العلي...مشرفاً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي،جامعة اليرموك

أ.د.إبراهيم عبد القادر القاعود...عضواً

أستاذ في الدراسات الاجتماعية،جامعة اليرموك

د.محمد احمد صوالحة ....عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

د.احمد يوسف قواسمة...عضواً

أستاذ مشارك في القياس والتقويم،جامعة اليرموك

٢٠٠٦/١١/١٥

الإهداء

أهْدي عملي هذا إلى كافة المستضعفين والمضطهدين في الأرض وإلى كل الشهداء الذين سقطوا دفاعاً عن حرية أوطانهم وإلى أهلنا الصامدين الصابرين في فلسطين والعراق ولبنان والصومال والسودان .... كما أهْديه إلى والدي ووالدتي الذين شملاني برعايتهم ودعائهم المتواصل لي بالتوفيق والسداد، أدامهما المولى عز وجل سنداً ونبراساً أستضيء به، كما أهْديه إلى أختي الغالية أم سالي وإخواني وأصدقائي الذين وقفوا بجانبي في كل خطوة قمت بها حتى تم إنجاز هذا العمل بصورته النهائية.

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير المرسلين محمد وآلة وأصحابه أجمعين وبعد ....فإنني أتوجه بجزيل الشكر وخـالص التقـدير والاحتـرام والعرفان إلى كل الذين وقفوا معي وساندوني في إنجاز هذا العمل منذ كان فكـرة وأخص بالذكر والدي ووالدتي وأخواني وأصدقائي...... كما أتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى الدكتور نصر العلي على دعمه ومساندته المستمرة لي، وكذلك إلـى أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربـوي علـى جهـودهم المتواصلة، وإلى إخواني وأصدقائي وأخص بالذكر الأخ محمد الزواهرة وسـلامة الخالدي وكافة الزملاء.......... ولا يفوتني أن أتقدم إلى الأساتذة أعضاء لجنـة المناقشة الذين تكرموا بقبول قراءة هذه الرسالة وتقديم التوجيهات، ليقّومـوا مـا اعوج منها سائلا المولى أن يجزيهم عني وعن الطلبة خير جزاء، ويجعل أعمالهم خالصة لوجهه.

الباحث

المحتوى

قائمة الجداول

الملخص

الصمادي، حاتم محمد. أساليب التفكير والحُكم الخُلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك

رسالة ماجستير،جامعة اليرموك،2006(المشرف الدكتور: نصر العلى)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وفقا لنظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبيرغ والحُكم الخُلقي وفقا لنظرية رست للنمو الخُلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، كما هدفت إلى معرفة مدى إختلاف أساليب التفكير والحُكم الخُلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك تبعا لإختلاف (الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي).

وقد تكونت عينة الدراسة من(765) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك المسجلين للفصل الدراسي الثاني2006/2005 والبالغ عددهم(19394) وتم إختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولإغراض تطبيق هذه الدراسة قام الباحث باستخدام أداتين مقياس أساليب التفكير وفقا لسلطة الذاتية العقلية لستيرنبيرغ و مقياس الحُكم الخُلقي لرست .

ولقد كشفت نتائج الدراسة عن احتلال أسلوب التفكير التشريعي أعلى متوسط حسابي من بين الأساليب الاخرى وقد حقق متوسطا حسابيا بلغ (25,75%)،كما بينت النتائج بأن مرحلة الحُكم الخُلقي الرابعة قد جاءت في المرتبة الأولى ثم تلاها في المرتبة الثانية مرحلة الحُكم الخُلقي الثالثة ،وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير تعزى لإختلاف(الجنس الطالب، تخصصه، ومستواة الدراسي) وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مراحل الحُكم الخُلقي تعزى لإختلاف(جنس الطالب، تخصصه، ومستواه الدراسي) كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير والحُكم الخُلقي .

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، الحُكم الخُلقي، طلبة جامعة اليرموك

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

حظيت الأخلاق باهتمام العلماء والمفكرين والتربويين في مختلف العصور، لما لهـا من أهمية في بناء المجتمعات وتطورها، وفي تجسيد روح التوازن والإنسجام بينهـا، وفـي تدعيم أواصر العلاقات الاجتماعية والفكرية والثقافية لأي مجتمع من المجتمعات. كمـا أنهـا تلعب دوراً في بناء الفرد وتنمية شخصيته وتطويرها، وذلك بخلق حالة من التوازن والإنسجام بين الإنسان ونفسه،بحيث يكون قادرا على التكيف مع مختلف مكونات المجتمع الذي يعـيش فيه، محققة بذلك الهدف الأسمى الذي يسعى إليه الإنسان وهو السعادة؛ لذا فأن المجتمعات قد سعت منذ البدء إلى دراسة الأخلاق بالتأمل والتحليل والاستنباط، وذلك في محاولـة لفهمهـا وفهم الأهداف التي تسعى لتحقيقها، ولم تبن هذه الدراسات على أساس أنّ الأخلاق هي طريقة أو أسلوب معين في الحياة، ولا على أساس أنها مجموعة من الأنظمة والقوانين والمبادئ التي نعلم أولادنا عليها، بل على اعتبارها طرقُ بحث وتقييم في حياة الإنسان وقواعد سلوكه، وذلك على أساس من الفهم والإدراك الواعي، الهادف إلى توجيه السلوك الإنساني نحو القيم والمثل العليا التي يسعى لتحقيقها.

وهذا يعني أننا لا نستطيع في حياتنا أن نستغني عن الاهتمام بالإخلاق لما لها مـن دور وأهمية في تقوية إرادة الإنسان على فعل الخير والتمسك بالسلوك القويم، وهي تلامـس جزءا مهماً من حياتنا، لذا فإن الأخلاق تعطينا القدرة على تقدير الأفعال ونقدها مـن غيـر الوقوع تحت وطأة أهواء النفس وشهواتها أو الوقوع تحت تأثير التغيرات الزمانية أو المكانية (زقزوق،1993).

مفهوم الأخلاق

لقد بحث الفلاسفة الخُلقيون بأصل كلمة الأخلاق فوجدوا أنها ترجمه للكلمة اليونانية (MORAL) والتي هي اشتقاق للاتينية (MORES) وتعني العادات والتقاليد (إمام،1999) واهتمّ الفلاسفة اليونانيون بالأخلاق فكانوا أول من قاموا بدراسة الأخلاق على أسس فلسفية، إذ يعتبر سقراط المؤسس الفعلي لعلم الأخلاق منطلقاً من إدراكه العميق أن هدف السلوك الإنساني في أي زمان أو مكان هو تحقيق السعادة والتي تعتبر بحق غاية الأفعال الإنسانية.

ومن هنا فقد سقراط قد ركّز منذ البداية على تحرير الفرد من كافة القيود والأهواء المادية، التي تعيق تفكيره ببريقها الزائف فتقف عائقا أمام تحقيق هدفه، وذلك عن طريق نقل تفكير الفرد من الموضوعات السطحية إلى محتواها، ومن هنا فقد رفض سقراط بصورة قاطعة آراء المذهب السوفسطائي والتي كانت تنادي بمبدأ الذاتية والنسبية في الأخلاق، لان المعرفة الحقيقية عند الإنسان لا تأتي عن طريق العقل بل عن طريق الإدراك الحسي منطلقه في ذلك من مقولة أن العقل الإنساني لا يضيف شيئا إلي معرفتنا الحقيقية القادمة عن طريق الحواس. أما سقراط فقد ذهب إلى أن سعادة الإنسان الحقيقية لا تتمثل في لذة أو شهوة آنية بل هي راسخة ومتجذره في النفس البشرية ولا يستطيع الفرد أن يتوصل إليها إلا عن طريق انبثاقها من داخله بواسطة العقل، واعتبر سقراط أن الأخلاق تتكون من وحدة واحدة متكاملة هى "التعبير، والاعتقاد والعمل" وأنه لا يجوز بأي حال من الأحوال تجزئتها إلى وحدات منفصلة، ومن هنا نجد أن سقراط قد اهتم منذ البداية بالفضيلة بصفتها المخلص الوحيد للإنسان معتبرا أن الفضيلة هي المعرفة، اما الرذيلة فهي الجهل (الشرقاوي،1990).

أما أفلاطون تلميذ سقراط فأنه يؤكد على أهمية العقل في وضع الأنظمة والقوانين التي يسير عليها الفرد في حياته، على اعتبار أن الأخلاق ثابتة لدى الناس كافة بغض النظر عن اهتماماتهم وبغض النظر عن مدى تحقيقها لرغبات الناس أو شهواتهم، لذا فإن الإنسان يعمل الخير من وجهة نظره لأجل الخير وليس لأجل منفعة ذاتية؛ لأن غاية السلوك الخُلقي تقع في نطاق الفعل الخُلقي نفسه وليس خارجه، وبالتالي فإن المقياس الذي يضعه أفلاطون لما هو أخلاقي أو لا أخلاقي لا يعتمد على أهواء النفس البشرية للفرد، وانما هو مشترك لدى كافة الناس بلا استثناء وهو العقل(العوا،2001).

وهكذا بحث الفلاسفة اليونانيون في المعايير والقواعد الأساسية التي تتكون منها الأخلاق وليس في القوانين والأنظمة الموجودة على اعتبار أن الأخلاق عند الأفراد لا تتكون من خلال السلوك الخُلقي الذي يقوم به الفرد بل تكمن فيما وراء هذا السلوك.

أما الأخلاق في الديانة المسيحية فلقد بُنيت على أسس وجدانية وذلك حينما جاهرت بأن الله وحده وهو الذي يحدد الفضيلة ويميز بين الخير والشر، واعتبرت أن الفضائل التي يقوم بها الفرد ودون وجود أية صلة لها بالله بأنها تتحول تدريجيا إلى رذائل ذلك على أساس أنها تستعبد الناس بكل قوة، بحيث لا يكونوا قادرين على التحرر من قيودها أو التخلص من شرورها مهما فعلوا إلا بوجود قوة كبيرة تقف معهم وهي الذات الإلهية(الطويل، 1979).

لذا فقد دعت الديانة المسيحية أبناءها إلى محبة بعضهم البعض بصفتهم أبناء الله كما دعت إلى ثقة الإنسان بالله والاطمئنان إلى رحمته لأنه وحده من يغفر الذنوب، كما دعت اتباعها إلى الزهد في الدنيا وترك الملذات من اجل الفوز بنعيم الآخرة ورضا الله، لذا فأن إتباع الفضائل في هذه الديانة عملية اختيارية لدى الفرد ،وذلك على اعتبار أن قضية الثواب والعقاب تصبح بلا معنى ما لم يكن الإنسان حراً في تصرفاته(الطويل، 1979).

ولكن هذه النظرة قد تغيرت في العصور التالية، إذ تميزّت الفلسفة الخُلقية بانكبابها على تحديد فضائل الخير والشر معتمدة في ذلك على الديانة المسيحية كمصدر رئيسي، معتبرة أن أفعال الخير هي الأفعال التي تتوافق وتنسجم مع تعاليم الدين المسيحي والكنيسة أما أفعال الشر فهي التي تتعارض مع قواعد ومبادئ الدين المسيحي والكنيسة، وبناءً عليه فلقد تم تفسير السلوك الإنساني على أساس ما تحمله من موافقات أو معارضات للدين المسيحي بغض النظر عن متطلبات الحياة(ليلى،2000).

أما في الإسلام فنجد أن الفلاسفة المسلمين قد استمدوا آراءَهم الخُلقية من القرآن الكريم بصفته مصدر التشريع الأول ومن السنة النبوية؛ والتي جاءت مكملة ومفسرة للقرآن ،وذلك على اعتبار أن الإسلام دين شامل وكامل، وهكذا نجد أن الإسلام لم تقتصر مبادئه على الجانب الروحي فقط بل تعدّت ذلك إلى الجانب المادي، لتغطي بذلك كافة جوانب الحياة الإنسانية، على اعتبار أن الإسلام يمثل نظاماً متكاملاً من القيم الخُلقية، والتي تعتبر دستوراً أخلاقياً ينظم حياة الفرد في مختلف الأزمنة، ويتجلّى هذا في قول الصحابي الجليل ربعي بن عامر " لقد جاء الإسلام ليخرجكم من عبادة العباد إلى عبادة ربِّ العباد" وبهذا يكّون القرآن والسنة المنهج الذي يجب أن يتمثله كل من يرنو إلى السمو الخُلقي لأن الاقتداء بهذين المصدرين يوصل الإنسان إلى السعادة، ولقد صدقت السيدة عائشة أم المؤمنين **رضي الله عنها** حين سُئلت عن خُلقُ الرسول (صلى الله عليه وسلم) فقالت "كان خُلقُه القرآن" وعلى هذا النحو نجد أن ميزان العملُ الخُلقي في الإسلام هو الكتاب والسنة فهما المصدران لأي فكر أو سلوك أخلاقي(شكري، 2002).

وبعد وفاة الرسول (صلى الله عليه وسلم) والكثير من الصحابة أصبحت المجتمعات الإسلامية تعيش في حالة من الفوضى والإضطراب مما أدى ذلك إلى ظهور بعض التيارات

الخُلقية عند المسلمين، فاختلفت آراءهم في القواعد الخُلقية عند الفرد، وجاء هـذا الاخـتلاف نتيجة التباين في طبيعة التكليف عند الفرد سواء أكان مسيراً أم مكلفاً؛ فمنهم من ربط الفلسفة بالدين ومنهم من اتجهت الأخلاق عندهم وجهة يونانية فجمعت بين المواقف الإسلامية وبـين المذاهب الخُلقية اليونانية وعلى الرغم من ذلك نجد أن الأخلاق الإسلامية قد تحددت بصورتها الواضحة(غسان،1997) في قول سيدنا محمد(صلى الله عليه وسلم) في خطبة الوداع حـين قال "إنما بُعثت لأتمم مكارم الأخلاق" (موطأالأمام مالك،ص904)

أما في العصور المتعاقبة فلقد اختلف الفلاسفة في نظرتهم إلى الأخلاق حيث برز تياران هما (عبده، 1999).

أ-**تيار الحدسيين:** ونادى هذا التيار بوضع قوانين و مبادئ عامة للـسلوك الإنـساني التـي يستطيع الفرد أن يسير عليها في حياته اليومية ويتصرف بمقتضاها، لذا فأن منظري هذا التيار قد ردُّوا الأخلاق إلى حدس الإنسان وبدهيته، كما أكدوا أيضا على أن الأخلاق مطلقـة لـدى كافة البشر باختلاف المكان والزمان وأنها نابعة من العقل الإنساني؛ لذلك فهي ليست بحاجـة إلى براهين وأدلة لأنها صادرة عن العقل.

ب- **التيار الوضعي:** أما أصحاب هذا الاتجاه فقد أكدوا على أن الأخلاق لدى الإنـسان هـي أخلاق نسبية تختلف باختلاف الزمان أو المكان، وأن علم الأخلاق ليس هدفه وضع معـايير أخلاقية مطلقة يسير بمقتضاها الناس، بل هدفه دراسة السلوك الإنساني كما هـو أي القيـام بوصف هذا السلوك. ومن هنا فأن أصحاب هذا التيار يرون أن الأخلاق عند الإنـسان هـي أخلاق واقعية تستند إلى المشاهدة والتجريب والبرهان وأن هدفها هو دراسة السلوك الإنساني كما هو موجود وليس كما ينبغي أن يكون.

النظريات التي تناولت الحُكم الخُلقي

تنوعت النظريات التي تناولت النمو الخُلقي منذ القدم وذلك بسبب اختلاف الاتجاهات التي درست النمو الخُلقي لدى الفرد، وكذلك بسبب اختلاف وجهة نظر العلماء نحو طبيعة الطفل عند ولادته مما أدى إلى ظهور مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير الكيفية التي يكتسب بها الفرد قيمه الخُلقية، ومن أهم النظريات التي فسرت النمو الخُلقي لدى الأفراد.

1- نظرية التحليل النفسي

ينظر فرويد (Frued) مؤسس هذه النظرية إلى الشخصية كونها تتكون من ثلاثة جوانب تتكون خلال السنوات الخمس الأولى من حياه الفرد، وتدخل في صراع مستمر مع بعضها البعض وهي(الهو) والتي تعتبر مستودع الطاقة النفسية،وتمثل الغرائز البيولوجية عند الفرد و(الأنا) (Ego) وهي جانب في الشخصية يستجيب للواقع بحيث يعكس قدرات الطفل وإدراكه وتعلمه وتذكره ومهمته إيجاد طرق واقعية لإشباع الغرائز واتخاذ قرارات عقلانية بحيث يعد الفرد أكثر تحكما في غرائز (الهو) أما الجانب الثالث من الشخصية فهو (الأنا الأعلى) (super ego) الذي يتكون من شقين هما: الضمير و يتكون من كافة التصرفات والأفعال التي عوقب عليها الفرد من قبل والديه، والأنا المثالي والذي يتكون من الأفعال التي يُعزز الأفراد عليها، و تلعب دوراً هاما في تكوين القيم والمبادئ لدى الأفراد بحيث يكونون على درجة عالية من الوعي و المعرفة، والتي تسمح لهم بإدراك بعض الجوانب المتعلقة بالسلوك الخُلقي، ومن هنا فأننا نجد أن الصراع المستمر بين هذه القوى يؤدي إلى خلق حالةٍ من التوازن في شخصية الفرد، وبالتالي فإن هذا الصراع يساهم في بناء واكتساب سلوك النمط الجنسي عند الأفراد، كما يلعب دورا في تعليم الأفراد المعايير الخُلقية وذلك عن طريق تكوين(الأنا الأعلى) والذي يعتبر الضمير جزءاً منه(الضامن، 2005).

2- النظريات المعرفية

يؤكد أصحاب هذا الإتجاه أن عملية اكتساب الأخلاق لدى الأطفال تنبثق من تطورهم المعرفي والذي هو نتاج تفاعل الطفل مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، إذ يؤكد كل من بياجيه (piaget) و كولبرج(Kohlbreg)على دور البيئة والأقران في توجيه الطفل أخلاقياً كما يؤكدان على أن الأخلاق لدى الأطفال تختلف باختلاف النمو المعرفي للفرد، ويعتبران أيضا أن النمو الخُلقي لدى الأفراد جزء لا يتجزأ من عملية النضج ضمن إطار الخبرة العامة، أي أنه كلما نما الطفل معرفياً كلما نما خلقياً (الريماوي،1998).

ومن هنا فإن المدرسة المعرفية تشير إلى أن النمو الخُلقي لدى الأطفال يسير في مراحل متوازية مع النمو المعرفي، ولقد تمكن كل من بياجيه وكولبرج من تحديد مستويات للنمو الخُلقي لدى الأفراد، بحيث لا يستطيع الطفل الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلا إذا مارس فعلا المرحلة السابقة كما إن الطفل يتقدم نحو الإمام وليس للخلف (توق، وقطامي ،وعدس،2003).

نظرية بياجيه للنمو الخُلقي

يرى بياجيه (Piaget) أن النمو الخُلقي لدى الأطفال ينتج بسبب محاولتهم خلق حالة من التوازن في علاقتهم الاجتماعية من خلال عمليتين هما: التمثل وتعني دمج خبرات الفرد الخارجية مع البنى المعرفية للفرد، والمواءمة والتي تعني قيام الفرد بتغيير بُناه المعرفية لتتلاءم مع البيئة الخارجية، لذا فإن نمو الأحكام الخُلقية لدى بياجية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور ونمو البنى المعرفية لدى الفرد.

ومن هنا فقد خلُصَ بياجيه(Piaget) من تجاربه التي قامَ بها على مجموعة من الأفراد إلى أن النمو الخُلقي لدى الأفراد يمر عبر مرحلتين تُعبران عن تباين نوعي في طبيعتهما كما تعكسان تطور الفرد في مستوى أحكامه الخُلقية وهاتان المرحلتان هما:

أولاً: مرحلة الأخلاق الواقعية (4 –8) سنوات: (Moral Realism)

وهي تتميز بمحاكمة الطفل للموقف الخُلقي، إذ ينظر أطفال هذه المرحلة للأحكام الخُلقية التي تناسب جميع الأفراد وتقوم على الطاعة العمياء. فالسلوك المسموح به عادة من قبل الوالدين يعتبرونه جيداً، أما غير المسموح به أو الذي يواجهون فيه إحباطاً يعتبر سيئاً. كما يعتبرون أن القوانين مقدسة وغير قابلة للتغير. والسلوك إما أن يكون كله صحيحاً أو خاطئاً، وتتمركز مفاهيم أطفال في هذه المرحلة حول ذواتهم، فهم يعتقدون أن كل الأشخاص يرون الخطأ والصواب كما يرونه هم، وأن الخطأ فعلاً يحكم عليه بكمية الإتلاف الناتج عن الفعل، ومدى العقوبة التي ستطبق على المعتدي بما يتوقعه من العدالة الفورية، وأن العمل الخاطئ تتبعه نتائج سيئة تلحق بالمخطئ، وقد تكون لتلك النتائج أضراراً جسدية، أو خطأ سيئاً وقد يكون سببها الله(توق وآخرون، 2003).

ثانياً: مرحلة الأخلاق الذاتية (التبادليه)(8 – 12) سنة: (Moral Self)

وهي مرحلة تتميز بمحاكمة الطفل للموقف الخُلقي من حيث القصد والنية من ورائه، إذ أن الطفل في هذه المرحلة لا ينظر إلي القوانين بشكل مطلق بل إنها قابلة للتغيير، وذلك حسب ما تتفق عليه الجماعة، كما ينظر الطفل إلي هذه القوانين أيضا على أساس أنها أداة لتنظيم العمل الجماعي فالقوانين هنا لا تتناول القيم كما هي، وإنما تأخذ معانيها من النية الكامنة خلفة للحكم عليه بالخطأ أو الصواب ولا يؤمن الطفل في هذه المرحلة بأن العقاب ناتج عن قوى خفية، فالتبادلية قاعدة مهمة لإصدار الأحكام الخُلقية، ويرى "بياجيه" أنه بمرور

الزمن يمكن للفرد أن يطور قواعده الخُلقية التي يتخذ بموجبها أحكامه الخُلقية، ويعتمد التطوير على النضج المعرفي والعقلي والخبرات الناتجة عن التفاعل الاجتماعي بين الطفل وبيئته كما يستطيع الفرد في هذه المرحلة ان يأخذ بالحسبان العوامل كافةً والظروف المحيطة بـــالموقف قبل إصدار أية أحكام(فتحي، 1983) .

نظرية كولبرج في النمو الخُلقي

لقد تأثر لورنس كولبرج(Kohlbreg) بنظرية بياجيه(Piaget) في النمو الخُلقي، وانطلق يبحث بطريقة مشابهة للطريقة التي اتبعها بياجيه في بحوثه وهي طريقة المقابلة العيادية. وعدل كولبرج هذه الطريقة وسماها مقابلة المعضلة الخُلقية حيث كان يعرض المفحوصين لمعضلة أخلاقية يمكن أن تحل بأحد موقفين متناقضين، ويطلب منهم أن يحكموا على الفعل الذي قام به الشخص الرئيسي في القصة، ويحدد الموقف الذي يجب أن يتبع كحلٍ لهذه المعضلة، إذ كانت مهمة المفحوص الأساسية أن يبرر جوابه، لأن كولبرج كان يحاول معرفة القوانين التي يتبعها المفحوص في أحكامه الخُلقية ويحاول تحديد نمط بنائه الخُلقي(توق وآخرون،2003).

ولقد اعتمدت استراتيجية كولبرج في النمو الخُلقي على ما أسماه "تكامـــل الأســـاس السيكولوجي للنمو الخُلقي" وهو الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي. ويتمثل الجانب المعرفي في إصدار الحُكم، ويتمثل الجانب السلوكي في وضع هـــذا الحُكـــم موضـــع التنفيذ، ويتمثل الجانب الوجداني في الـــشعور بالرضـــا أو الـــذنب لإصـــدار هـــذا الحُكـــم وتنفيذه(عويس ،2003).

وهكذا تمكن كولبرج (Kohlbreg) من وضع نظريته في النمو الخُلقي بعد عدة دراسات قام بها، إذ يؤكد كولبرج(Kohlbreg) أن نمو الأحكام الخُلقية لدى الأفراد يسير وفق

تسلسل هرمي عبر ثلاثة مستويات يتضمن كل منها مرحلتين أخلاقيتين تبدأ من مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب وتنتهي بمرحلة التوجه نحو المبدأ الخُلقي العالمي، وانطلاقاً من هذه النظرية بدأ العالم رست (Rest) دراسته بالنمو الخُلقي عند الأفراد، وذلك عن طريق استخدامه نفس القصص التي استخدمها كولبرج(Kohlbreg) في قياسه للنمو الخُلقي عند الأفراد، ولكنه يختلف عنه في عملية التقييم فهو لا يعطي الأفراد قصصا ويطلب منهم أن يقيموها بل وضع عليها مجموعة من الأسئلة وطلب من الأفراد أن يجيبوا عليها، وذلك في محاولة منه إلى إيجاد طريقة ثابتة يتبعها العلماء في قياس الحُكم الخُلقي لدى الأفراد.

ومن هنا قام رست(Rest) بإدخال مجموعة من المفاهيم والتراكيب الجديدة في دراسته للنمو الخُلقي وذلك في خضم عرضه للمراحل، إذ اعتمدت هذه المراحل على تطور إدراك الفرد لآراء الآخرين، وذلك عن طريق خلق حالة التوازن بين مصالح الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه؛ لذا فإن رست(Rest) لا يعتبر أي سلوك سلوكاً أخلاقياً إلاّ إذا كان يتضمن مجموعة من الجوانب مثل الجانب المرئي للسلوك بالإضافة إلى النوايا الداخلية لهذا السلوك، ويكون السلوك الخُلقي من وجهة نظره عندما يتضمن في طياته موازنة بين مصالح الفرد والمجتمع، وعندما يعتمد أيضا على مصادر الضبط الذاتية الصادرة عن الفرد نفسه والخارجية الصادرة عن المجتمع ككل.

وبناءً عليه فقد وضع رست (Rest) مجموعة من المراحل المتتابعة والمتباينة في مضمونها للكيفية التي ينمو ويتطور بها النمو الخُلقي عند الفرد والتي يتكون في أثرها النمو الخُلقي لدى الأفراد، ورغم الاختلاف الظاهر بين هذه المراحل والمراحل التي تحدث عنها كولبرج(Kohlbreg) في نظريته إلا أن هنالك تشابها كبيرا بين المراحل عند كلاهما باستثناء الاختلاف في المسميات التي أطلقت على المراحل وفيما يلي توضيحاً لهذه المراحل مع

مختلف المسميات التي أطلقت عليها وهي(الصقر،2005 ؛ عويس،2003؛الريماوي، 1998 ؛ Berk,1991).

1- مستوى ما قبل التقليد(pre-Conventionallevel) (من الولادة -9 سنوات).

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين أخلاقيتين:

أ-مرحلة التوجه نحو الطاعة وتجنب العقاب: وأطلق رست عليها مرحلة المحافظة على الذات.

ويتأثر حكم الطفل الخُلقي في هذه المرحلة بالنتائج المادية المترتبة على السلوك، حيث تُعتبر الأفعال التي يتمُ تعزيزها أفعالاً حسنة وتلك التي لا تعزز أفعالاً سيئة، ويحترم الطفل الأمر الخُلقي تجنباً وخوفاً من العقاب، وإذعاناً للسلطة التي تدعم هذا الأمر، لذا فإن الطفل يقوم في هذه المرحلة بمسايرة والديه نتيجة لإدراكه لطبيعة العلاقات القائمة مع والديه والتي تتميز بعدم التوازن، وبالتالي فإن الطفل في هذه المرحلة ينظر إلى السلوك الخُلقي على أنه السلوك القائم على الطاعة أما السلوك غير الخُلقي فهو الذي يكون متعارضاً مع أوامر السلطة، أي مع الوالدين وبالتالي فإن التعاون يكون إمّا متوازياً أو غير متوازن من خلال العلاقة القائمة بين الطفل ووالديه.

ب-مرحلة التوجه النسبي الذرائعي وأطلق عليها رست مرحلة المحافظة على الذات والآخرين.

يعتبر الطفل في هذه المرحلة الأفعال الجيدة هي الأفعال التى تشبع حاجاته وحاجات الآخرين، وتكون محاكمته للفعل الخُلقي بناءً على المنفعة الشخصية وليس على القيمة الإنسانية ذاتها، ويطيع ويخضع لأوامر والديه أو من يمثل السلطة للحصول على الثواب والمكافأه كما

يدرك الطفل هنا أن إقامة أية علاقات اجتماعية متوازنة يجب أن تكون قائمة على مبدأ إطاعة القواعد والأنظمة والمبادئ والقوانين العامة التي يسير بها المجتمع مع الأخذ بعين الاعتبار عدم تعارضها مع مصالحه الذاتية؛ أي أن العلاقة بين الفرد والمجتمع تكون قائمة على الاحترام المتبادل وذلك عن طريق سعي الفرد إلى تحقيق مصالحه دون إغفال مصالح الآخرين.

2. **مستوى التقليدي** (15 – 9) (Conventional level) سنة:

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين أخلاقيتين هما:

أ. مرحلة توافق العلاقات الشخصية المتبادلة أو(الصبي الطيب أو البنت الطيبة) وسميت هذه المرحلة عند رست بمرحلة المحافظة على العلاقات الشخصية.

وينزع طفل هذه المرحلة إلى القيام بالأفعال التي يعتقد أنها تسعد الآخرين وتنال رضاهم، ولا تتأثر احكامه الخُلقية بالنتائج المادية المترتبة على الفعل، بل بنية الفاعل، وينزع طفل هذه المرحلة إلى إقامة علاقات طيبة مع الآخرين كما يدرك الفرد في هذه المرحلة أن العدالة لا يمكن تحقيقها إلا بتأدية كل فرد لدوره في إطار الجماعة التي ينتمي إليها ذلك بناءً على معرفته المتبادلة لمشاعر وأفكار الآخرين، ومعرفتهم لمشاعره، لذا فإن التوازن القائم على الإدراك المتبادل للأفكار والمشاعر يجعل نوع العلاقة لتي ستقوم بين الطرفين تدوم طويلاً، وتصبح أكثر استقراراً، مما يؤدي إلى إيجاد نظام اجتماعي متكامل قائم على الاحترام المتبادل.

ب- مرحلة التوجه نحو النظام والقانون وسمها رست مرحلة المحافظة على كيان المجتمع.

يعتبر الطفل في هذه المرحلة أن السلوك الصحيح هو الالتزام والقيام بالواجب، لذا فهو ينزع إلى الحفاظ على القوانين والأنظمة ويطيعها طاعة عمياء دون التفكير بما تنطوي عليه، ويكون التزامه بها ذاتياً داخلي . ويدرك الفرد في هذه المرحلة أن كل شخص في المجتمع له دوره المحدد وإن القيام به بشكل صحيح يساعد في خلق نظام اجتماعي متوازن ومستمر ويدرك أن القوانين التي تُسيّر المجتمع ما هي إلاّ وسيلة لمعرفة توقعات الأفراد وأنها ليست مقتصرة على فئة معينة من فئات المجتمع بل هي قوانين لكافة أطياف المجتمع بلا استثناء. والمشكلة التي قد تواجه الفرد في هذه المرحلة، أن الالتزام بالأدوار والقوانين في المجتمع قد يخلق حالة من عدم المساواة أحياناً مما يساعد على عدم تحقيق التوازن وبالتالي البحث عن قوانين جديدة تحقق نظاماً تعاونياً مستقر ومتوازن.

3-مستوى ما بعد التقليد (15 سنة فما فوق).

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين أخلاقيتين هما:

أ-مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي والقانوني ولقد سماها رست مرحلة المحافظة على كيان الأفراد باعتبارهم بشر داخل المجتمع.

ويدرك الفرد في هذه المرحلة أنّ القانون عبارة عن عقد اجتماعي تم الاتفاق عليه من قبل المجتمع تلبيةً لظروف ومتطلبات اجتماعية معينة، وأنه قابل للتغير والتبديل في ضوء أي تغير يطرأ على هذه الظروف، كما ينزع الفرد في هذه المرحلة إلى التأكيد على روح القانون وليس على نصه الحرفي، كما يتحدد السلوك الخُلقي في هذه المرحلة بالحقوق والمعايير العامة التي وافق عليها أفراد المجتمع جميعهم ويعي الفرد في هذه المرحلة أنه إذا أراد الأفراد إيجاد أفضل توازن في المجتمع لا بد لهم أن يحققوا أمناً للحقوق الأساسية في الحياة بناءً على

القوانين العامة التي تعطي لكل فرد الحق في التعبير عن رأيه، والتخلص من قسرية الأدوار، إن أساس هذه المرحلة يكون في عملية بناء قوانين تعكس إرادة الأفراد، وينشأ التوازن عندما تحقق تلك القوانين حقوق معينة لكافة الأفراد في مجتمعهم كالحق في الحياة والحرية والسيادة.

ب. مرحلة التوجه نحو المبدأ الخُلقي العالمي وسميت عند رست مرحلة المحافظة على كيان الإنسان في كل مكان أو زمان.

تعتبر هذه المرحلة من أعلى مراحل النمو الخُلقي عند الفرد، إذ يعتمد الحُكم الخُلقي لدى الأفراد في هذه المرحلة على المبادئ والمعايير الداخلية للفرد، ويتحدد الصواب والخطأ في هذه المرحلة لدى الفرد بناءً على ما يمليه عليه ضميره وليس على أساس الثواب أو العقاب أو على أساس العلاقات الاجتماعية أو الأنظمة والقوانين، كما أن الحُكم الخُلقي في هذه المرحلة يحتكم إلى المنطق والثبات على المبدأ، وتتميز هذه المرحلة أيضا بالشمولية والثبات والعالمية كما يدرك الفرد في هذه المرحلة أن تحقيق العدل والتعاون والتوازن في المجتمع لا يتم إلا عن طريق تحقيق الأمن والعدل المطلق وغير محدد بزمان أو مكان ما إذ أن التوازن الحقيقي لا يتم في أي مجتمع إلا عن طريق القضاء على كافة العوامل المؤدية إلى التمييز والعنصرية بين الأفراد بغض النظر عن اللون أو الجنس أو الزمان أو المكان مما سيخلق نظاماً عادلاً يكون أساساً للتنظيم الاجتماعي

يتضح مما سبق بأن هنالك مجموعه متعددة من أوجه الشبه والاختلاف بين نظرية رست وبين نظرية كولبرج في النمو الخُلقي رغم استخدامهما نفس القصص الافتراضية في قياس مراحل النمو الخُلقي لدى الأفراد، ففي هاتين النظريتين نجد أن كولبرج كان أكثر صرامة في تحديد المراحل التي تسير ضمنها الأحكام الخُلقية كما نجده قد اختلف أيضا في طريقة التقييم المتبعة عند رست (Rest) فنجد مثلا أن كولبرج (Kohlbreg) قد اهتم بالنوايا

الداخلية لدى الفرد عند تقييمه في مقابل نجد أن رست (Rest) قد اهتم بالجانب المرئي لهـذا السلوك رغم عدم اغفاله للعمليات الداخلية في إنتاج السلوك الخُلقي. أما أوجه التـشابه فهـو كبير في طبيعة النمو الخُلقي وكذلك في مضامين كل مرحلة من المراحل التي تم التوصـل إليها وفي عددها رغم الاختلاف في التقسيمات، ورغم هذه الاختلافات في طبيعة النظر إلى مسألة النمو الخُلقي بين هاتين النظريتين إلا إننا نستطيع القول أن هذه الاختلافات لا ترقى إلى درجة الفصل بينهما بل ننظر إليهما على انهما مكملتين لبعضهما البعض في تحقيق فهم أوسع وأكثر شمولا في كيفية نشوء وتطور وبناء الأخلاق لدى الفرد.

أساليب التفـــكير

يعتبر التفكير من الموضوعات التي أثارت اهتمام العلماء والتربويين، لما لــه مــن أهميه في صقل العقل الإنساني ونموه، وفي مساعدة الأفراد على مواجهة التحديات اليوميـة وفي تنمية خبرات الفرد وسلوكياته وفي بناء شخصيته، ولأن التفكير ينمـو ويتطـور لـدى الأفراد منذ الطفولة كنتيجة لزيادة خبرتهم، لذا فقد شكّل التفكير دافعاً قوياً لـدى العلمـاء لدراسته والتعرف عليه وعلى مهاراته وأشكاله وأساليبه والعوامل المؤثرة فيه، ممـا يـساعد الأفراد على حل مشاكلهم ومواجهة التغيرات السريعة التي تواجههم فـي مختلـف جوانـب حياتهم.

وتحدث سقراط عن أهمية استخدام التفكير في إدراك جوهر الأشياء واعتباره أساساً من أسس التي تمكن الفرد من التوصل إلى الحقيقة والتي تؤدي بدورها إلى السعادة ويتجلـى ذلك في مقولته المشهورة (أعرف نفسك بنفسك) كما حاول سقراط عن طريق مناقـشاته مـع عامة الناس والعلماء أن يولد الأفكـار ويـستنبط الأحكـام وذلـك عـن طريـق التفكيـر (حبيب،1995).

قد حثّ الدين الإسلامي اتباعه منذ البدايات على التفكير والبحث في حقــائق الكــون وأسراره، وفي التفكير في خلق السماوات والأرض، كما دعاهم إلى استخدام العقل من أجــل معرفة الحقيقة عندما جعل التفكير سمة من السمات المميزة لأصحاب العقول الراجحة. فقــد تنوعت الآيات القرآنية التي تدعو الفرد إلى التفكير لما له من أهميــة فــي حيــاة الإنــسان حيث(عدس،2001) قال تعالى "ويتفكرون في خلق السماوات والأرض" (سورة آل عمــران 91) وفي (سورة الروم أية 30) " أولم يتفكروا في أنفسهم "

أما في العصور الحديثة فقد تباينت الآراء ووجهات النظر في تعريف التفكير بسبب اختلاف المذاهب التي تطرقت إليه، فقد عرف ديبونو (1985) التفكير بأنه تلك العملية التــي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة وذلك من اجل الوصول إلــى الهــدف. أمــا جروان (2002) فقد عرّف التفكير: بأنه عمليةٌ كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار التي أسند إليها الحُكم. وعرّف حبيب (1995) التفكير: بأنه عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفــسية الآخرة كالإدراك والاحساس والتحليل وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتعمــيم والتجريــد. ويورد قطامي (1990) تعرفياً للتفكير على أنه :عملية ذهنية يتطور بها المتعلم مــن خــلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية. بينما يعرف المصري (2002) التفكير على أنه :مجموعة من العمليات والمهارات والاستراتيجيات العقلية التي يستخدمها الفرد أثناء تعامله مع المهمات التي تواجه.

ما أسلوب التفكير

إن أسلوب التفكير هو طريقة الفرد في استدعاء المعـارف، والخبـرات، وتنظيمهـا وتخزينها وذلك بهدف توظيفها في تذليل العقبات التي تصادفه حيث يتوقف عليها نجاح الفرد أو فشله في حياته(طافش،2004) كما يؤكد ستيرنبرغ (2004) أن الفرد يمتلـك أكثـر مـن أسلوب للتفكير مما يتيح له المجال في التعامل مع مختلف جوانب الحيـاة، إذ أن الأسـلوب المستخدم من قبل الفرد في التعامل مع المواضيع الأدبية يختلف عن أسـلوبه فـي مواجهـة المسائل الحسابية، كما يشير سترنبرغ أيضا إلى أن أساليب التفكير لدى الفرد تختلف باختلاف الأدوار التي يقوم بها، ويؤكد سترنبرغ وأيضاً على أن نجاح الطلبة أو فشلهم في التعليم إنما يُعزى إلى الطرق والأساليب المستخدمة من قبل المعلمين ومدى ملاءمتها لأسـاليب تفكيـر الطلبة.

نظريات أساليب التفكير

1- نظرية مندكس (Mindex)

تشير هذه النظرية إلى أن أسلوب التفكير هو عبارة عن الطرق التـي يقـوم الفـرد باستخدامها في معالجة المعلومات وفي اكتساب الخبرات والمعارف المختلفة وكذلك في التعبير عن الذات، كما ترى هذه النظرية أن الأفراد الذين يستخدمون الدماغ الأيمن هـم أشـخاص يتمتعون بأسلوب تفكيري حدسي، أما الأفراد الذين يستخدمون الدماغ الأيسر فهـم أشـخاص يتمتعون بأسلوب تفكيري تحليلي(البدارين،2003؛ALberhat 2000).

2- نظرية هاريسون وبراميسون (Bramson&Harrison)

ولقد قسّمت هذه النظرية التفكير من حيث أساليبه إلى مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التي يتعامل بها الفرد مع مختلف المواقف والمسائل الحياتية التي تواجهه في حياته، كما قسمت هذه النظرية أساليب التفكير إلي خمسة أساليب تتباين فيما بينها في طرق تناول المعلومات وتفسيرها وتخزينها، وكذلك في بناء أفكار جديدة، وبطريقة اعتمادها على الحقائق و على الآخرين عند تناول قضية ما، كما تتباين هذه الأساليب في درجة انتشارها بين الأفراد بينما نجد بعض الأساليب تنتشر بشكل واسع وكبير مثل الأسلوب المثالي وخصوصا في المجتمعات الغربية نجد في المقابل هنالك أساليب أقل انتشارا مثل الأسلوب التركيبي ومن اهم هذه الأساليب التي تحدثت عنها النظرية الأسلوب المثالي، الأسلوب التركيبي، الأسلوب العملي، الأسلوب التحليلي ، الأسلوب الواقعي(حبيب،1995).

3- نظريةالتحكم العقلي الذاتي

وتعتبر نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ من أكثر النظريات رواجاً وقبولاً من قبل علماء النفس حيث قام ستيرنبرغ بتقسيم أساليب التفكير إلى ثلاثة عشر أسلوباً تندرج ضمن خمسة مستويات وهي على النحو التالي (البدارين،2003 ؛العتوم،2004؛ ستيرنبيرغ،2004).

أ- المستوى الأول ويسمى وظائف السلطة ويتضمن

1-الأسلوب التشريعي: ويميل الفرد في هذا الأسلوب إلى كتابة المقالات الابتكارية واختراع الأشياء الجديدة وكتابة القصص والشعر والموسيقى.

2- الأسلوب التنفيذي: إن الفرد في هذا الأسلوب يميل إلى اتّباع القواعد وحل المسائل المعدّة مسبقاً وملء الفراغات وكذلك كتابة البحوث والتقارير.

3- الأسلوب القضائي : يميل الفرد هنا إلى إصدار الأحكام ونقد القوانين، كمـــا يحــب الفرد في هذا الأسلوب طرح الآراء وكتابة المقالات النقدية.

ب- المستوى الثاني ويسمى أشكال السلطة ويتضمن

1- الأسلوب الملكي :يميل الفرد في هذا الأسلوب إلى القيام بمهمة واحده وتوجيـه طاقاته نحو إنجاز أعماله بدقة عالية. كما أنه مستقل في أفكاره عن الاخرين ويكـون مدفوع من ذاته في تحقيق طموحاته، كما ويمكن الاعتماد عليهم في إنجاز كثيـر مـن المهمات.

2- الأسلوب الهرمي:يميل الفرد في هذا الأسلوب إلى التنظيم والترتيب فـي إنجـاز أعماله ،كما انه يسير في خطوات منظمة وأولويات محددة عند القيام بتلك الاعمال.

3- أسلوب الأقلية: يقوم الفرد في هذا الأسلوب بالعديد من المهمات في آن واحد بدون أولويات أو أهداف محدده مما يجعله يقع تحت ضغوط كثيرة.

4- الأسلوب الفوضوي: حيث يميل الفرد في هذا الأسلوب إلى التمرد علـى الأنظمـة والقوانين وخصوصاً الصارمة منها، كما أنه لا يميل إلى التنظيم والترتيب في حياته بل يستخدم طرقاً عشوائية في ترتيب أولويات عمله، وعليه فان الفرد هنا يقع فـي عـالم الفوضى.

ت – المستوى الثالث ويسمى مستويات السلطة ويتضمن

1- الأسلوب الشامل: يفضل الفرد ذو الأسلوب الشامل التعامل مع المشكلات المجـردّة والكبيرة نسبياً ،ولا يهتم بالتفاصيل الدقيقة عند التعامل مع هذه المشكلات.

2- الأسلوب المحلي: يتعامل الفرد في هذا الأسلوب مع القضايا والمشكلات التي تواجهه كما أن الفرد هنا يركز على الدلائل الحسية المباشرة ، ويملك القدرة على التعامل مع الأفراد في الأسلوب الشمولي رغم الاختلاف الظاهر بينهما.

ث- المستوى الرابع ويسمى النزعة إلى السلطة ويتضمن

1- الأسلوب الداخلي: يتميز الفرد في هذا الأسلوب بالانطوائية والانعزال، إذ يحب الفرد هنا العمل منفرداً بعيداً عن تأثير الاخرين ويركز كافة مجهوده بتطبيق ذكائه على المواقف بمعزل عن الآخرين.

2- الأسلوب الخارجي: يتميز الفرد هنا بالانبساطية وحب العمل مع الآخرين وهو ذو حساسية ووعي كبير، والفرد في هذا الأسلوب يعمل دوما عكس الأسلوب الداخلي.

ج - المستوى الخامس ويسمى مجالات السلطة ويتضمن:

1- الأسلوب الليبرالي: يميل الفرد في هذا الأسلوب إلى تحدي كافة القيود والظوابط والتعقيدات المفروضةعليه ،كما يسعى دوما وراء المواقف الغامضة وذلك من اجل التغيير.

2 - الأسلوب المحافظ: يحب الفرد في هذا الأسلوب التمسك بالقواعد والأنظمة والإجراءات الموجودة، كما يسعى دوماً إلى تجنب المواقف الغامضة والمعقّدة، ويسعى أيضا إلى انجاز المهمات الموكلة اليه بالطرق التقليدية المجرّبة.

النمو الخُلقي وعلاقته بالتفكير

لقد أشار(علاونة، 2004؛ قناوي وعبد المعطي، 2001 ؛ نشواتي،1984) أن نمو الأحكام الخُلقية لدى الأفراد يتطلب تفاعل مجموعة من العوامل البيئية والوراثية لدى الفرد إذ

أن العوامل البيئية وحدها أو الوراثية تعتبر غير كافية لحدوث عملية النمو لدى الفـــرد مـــن مختلف جوانب الشخصية ومن ضمنها الأحكام الخُلقية، ومن هنا نجد أن علمـــاء الـــنفس قـــد ركزوا جُل اهتمامهم منذ البداية على العوامل المؤدية إلى حدوث الـــسلوك فكـــان اهتمـــامهم منصباً على التغيرات التي تحدث على الأفراد وفي مختلف فترات النمو التي قد تؤثر سلبا أو إيجابا في نمو الفرد وتطوره.

وبناء على ما سبق بحث العلماء في العوامل المؤثرة في تطور ونمو الأحكام الخُلقية لدى الفرد فوجدوا أن التفكير يلعب دوراً مهماً في تطوير هذه الأحكام ونموها وذلـــك ضـــمن مراحل التطور العامة التي يسير بها الفرد في إطار الخبرة العامة التي يحصل عليها، فكلمـــا زادت قدرات الفرد التفكيرية كانت أحكامه أكثر اتساقاً واتزاناً وموضوعية.

ومن هنا فإن التفكير والحُكم الخُلقي يسيران جنب إلى جنب وفي مختلف مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الفرد لقد أشار كل من بياجيه وكولبرج إلى أهمية التفكير فـــي عمليـــة إصدار الأحكام الخُلقية عند الفرد.إذ أكد بياجيه على أن النمو الخُلقي لدى الفرد يمر بمرحلتين ينتقل فيهما الفرد في تفكيره الخُلقي من الصور والخيالات الذهنية والتي تتولـــد مـــن الواقـــع والتمركز حول الذات إلى تفكير أخلاقي أكثر تطوراً وتقدماً وذلك بسبب نمو قـــدرات الطفـــل العقلية مثل الاستنتاج والاستدلال وكذلك بسبب زيادة قدرة الفرد على التفكير المنظم والبحـــث في جميع النتائج المحتملة.

وركز كولبرج(Kohlbreg) في دراساته للنمو الخُلقي لدى الأفـــراد علـــى عمليـــات التفكير التي تكمن وراء الحُكم الخُلقي كما أنه عالج التغيرات التي تطرأ على تفكيـــر الفـــرد وأثرها في الحُكم الخُلقي، لهذا نجد أن كولبرج(Kohlbreg) لم يهتم بكيفية حل الطفل للمسائل الخُلقية بل ركز على المبررات التي يطلبها الفرد للاختبار المعطى له اعتقاداً منـــه أن هـــذه

المبررات تعكس بصورة أو أخرى البناء العقلي الداخلي للتفكير الخُلقي، ومن هنا نجد أن كولبرج(Kohlbreg) قد أكد على أهمية نمو وتطور القدرات العقلية للفرد حتى يستطيع أن ينتقل بأحكامه الخُلقية من الاهتمامات الذاتية إلى الاهتمامات الاجتماعية ومن الاعتماد على المبادئ والمعايير الخارجية إلى الاعتماد على المبادئ والمعايير الداخلية تبعاً لقدرة الفرد على تحليل وتغيير المواقف التي يتعرض لها.

ومن هنا نجد أن كولبرج قد اتجه في دراسة للنمو الخُلقي من قاعدة أساسية وهي فهم الاستجابات الصادرة من الأفراد للمشكلات الخُلقية التي تواجههم من نفس القاعدة التي انطلق منها بياجيه بهدف تحليل الأبنية العقلية للفرد وأنماط التفكير الكامنة من ورائها، لان نمط التفكير الخُلقي لديهم يعتبر هو نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الخُلقي والأحداث التي يواجهها الفرد .

مشكلة الدراسة وأسئلتها

جاء الإحساس بهذه المشكلة والرغبة في دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والحُكم الخُلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء التباين الكبير لدى فئة الشباب وعامة الناس في الاتفاق على ما هو صائب أو خاطئ في المواقف التي تواجههم، وليس مرد هذا التباين إلى اختلاف المعلومات لدى فئة دون أخرى مما يؤدي إلى تباين أحكامهم، كما أن هذا التباين أيضا ليس مرده إلى جهل البعض بحقائق يعرفها الآخرون، ولكن بسبب اختلاف الأشخاص في طرق تناول وتفسير وتخزين هذه المعلومات وبالتالي سيؤدي ذلك إلى إختلاف أحكامنا الخُلقية فيما هو صائب أو خاطئ. كما أظهرت البحوث المختلفة في السلوك الخلقي الى وجود تباينات واضحة بين الحكم الخلقي والسلوك الظاهر الذي يقوم بة الأفراد، كما أن

الأحكام الخلقية اللفظية التي تصدر عن الفرد تكون عادتا غير متسقة عند التعبير عن المواقف الخلقية المختلفة.

كما إن رفض الشباب لبعض الأنظمة والقوانين والثورة عليها والتشكيك بهـا بـشتى السبل يدفع إلى التساؤل عن الأسباب الكامنة وراء هذا الرفض سواء أكانت هـذه الأسـباب نفسية أو اجتماعية أو فكرية، كما انه نتيجة للتغيرات الثقافية والاجتماعية والعلمية المـستمرة والمتسارعة خلقت حالة، من الفوضى بين الإنسان ونفسه،مما دفعـه إلـى التـشتت وعـدم الاستقرار، وبالتالي إلى التباين في مواقفه وإلى إختلاف أحكامه الخُلقية وتباينها بتباين الزمان والمكان عند الفرد، ومن هنا فإن هذه الدراسة تسعى إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكيـر والحُكم الخُلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك ومدى ارتباطهما معاً.

وبالتحديد تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما اسلوب التفكير السائد لدى طلبة جامعة اليرموك؟

2- ما مرحلة الحُكم الخُلقي السائده لدى طلبة جامعة اليرموك؟

3- هل يختلف مستوى الحُكم الخُلقي لدى طلبة جامعة اليرموك بـاختلاف (جـنس الطالـب ،تخصصه أو مستواه الدراسي)؟

4-هل تختلف أساليب التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف (جنس الطالب، تخصـصه أومستواه الدراسي)؟

5-هل تختلف اساليب التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك في كل مرحلة من مراحـل الحُكـم الخُلقي؟

أهمية الدراسة

نظراً للدور المهم والكبير الذي تلعبه الأخلاق في حياة الفرد وفي تقدمه وتطوره، مما تساهم في خلق حالة من التوازن والانسجام بين مختلف فئات الشعب وأركانه، تبرز أهمية هذه الدراسة بانها ستحاول معرفة أهم الأسباب التي تؤثر في الحُكم الخلقي وتطوره لدى طلبة جامعة اليرموك وذلك للوقوف على سلامة الأحكام الخُلقية لديهم ولقاء الضوء على هذه العوامل، كما تبرز أهمية هذه الدراسة كونها ستتناول أساليب التفكير وعلاقتها في مستوى الحُكم الخُلقي بصوره مباشره.

إنّ الحاجة إلى البحوث الخُلقية تفرض نفسها علينا في وقت أصبح هنالك تشكك كبير في القيم الخُلقية السائدة، وذلك في ضوء الثورة العلمية الهائلة التي أدت إلى ظهور كثير من التيارات الفكرية مما أوقع الأفراد في حالة من التذبذب بين ما هو أخلاقي أو لا أخلاقي.كما تأتي أهميه هذه الدراسة في ضوء إيمان الباحث بالتغيرات الكبيرة التى تطرأ على القيم الخُلقية لدى الإنسان، وذلك بتغير الظروف والأزمنة إذ تساهم في توضيح تلك التغيرات.

وأخيراً فإن الباحث يرى أن هذه الدراسة ستوفر قدراً مهماً من البيانات والتي ستساعد صاحب القرار على وضع الخطط والبرامج التربوية بحيث تتناسب مع أساليب وطرق تفكيرهم، إذ سيؤدي ذلك إلى تنميه الأحكام الخُلقية لديهم، كما يرى الباحث أن هذه الدراسة ستساهم في حل الكثير من المشكلات السلوكية والخُلقية لدى الطلبة وذلك عن طريق معرفة مستوى الأحكام الخُلقية لديهم مما يساهم في تطويرها عن طريق رفع مستوى التفكير الخُلقي لديهم، وذلك من خلال تزويدهم بالكيفية التي يجب أن يتعاملوا بها مع المواقف المختلفة التي تواجههم وفقاً لأساليب تفكيرهم.

تعريف المصطلحات

أساليب التفكير: هي الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، وفي اكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عن خبراتهم وذواتهم، ويقصد به في هذه الدراسة العلامة التي سوف يحصل عليها المفحوص على مقياس ستيرنبيرغ وونجر المبني على نظرية الحُكم الذاتي العقلي لستيربنيرغ .

الحُكم الخُلقي: هو ما يعتقد الفرد بصدقه في التمييز بين ما هو صواب أو خطا معتمدا في ذلك على المعايير التي اكتسبها الفرد من المجتمع والتي تعتبر بمثابة الإطار العام الذي يحتكم إليه فيما يصدر عنه . ويقصد به في هذه الدراسة العلامة التي سوف يحصل عليها المفحوص على مقياس تحديد القضايا لرست (D. I.T) والمستخدم في هذه الدراسة، والذي يتحدد بموجبه مستوى الحُكم الخُلقي.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة من خلال العينة التي تم اختيارها من طلاب وطالبات جامعة اليرموك في مستوى البكالوريوس ومدى تمثيلها المجتمع الدراسة ومتغيراتها (الجنس والمستوى الدراسي والتخصص) كما تتحدد هذه الدراسة بالأداة المستخدمة فيها، فلو تم استخدام أداة أخرى أخرى لتوقعنا الحصول على نتائج مختلفة لذا فإن هذه الدراسة صالحة للتعميم على المجتمع الدراسي والمجتمعات المماثلة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل مراجعة لبعض الدراسات التي تطرقت إلى موضوع أساليب التفكير والحُكم الخُلقي محلياً وعالمياً. اذ لم يعثر الباحث على أية دراسة محلية أو عالمية تتناول العلاقة بين أساليب التفكير والحُكم الخُلقي لدى الطلبة بشكل خاص أو لدى الأفراد العاديين ، لذا وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، فقد قام الباحث بتصنيف الدراسات السابقة على أساس الموضوع إلى قسمين هما:

1- الدراسات التي تناولت الحُكم الخُلقي.

2- الدراسات التي تناولت أساليب التفكير.

أولاً: الدراسات التي تناولت الحُكم الخُلقي

قام كل من ووب ستيناتس (Web &Steents ، 1983) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى النمو الخُلقي لدى الفلسطينيين العرب"وعلاقتة ببعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، المستوى الدراسي) وتكونت عينة الداسة من(259) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة تتراوح أعمارهم بين 18 سنة و26 سنة. اذ قام الطلبة بإكمال اختبار تحديد القضايا لرست .وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى النمو الخُلقي لدى الطلبة كان مرتبطاً بشكل دال إحصائيا مع سنوات الدراسة، ولكنة ليس مرتبطاً بشكل دال إحصائيا مع العمر، كما ظهرت النتائج أيضا إلى إن ألافراد الذين قالوا انهم لا يمارسون واجباتهم الدينية سجلوا علامات أعلى مقارنة مع أفراد عينة الدراسة الذين قالوا انهم يمارسون واجباتهم الدينية، كما بينت نتائج الدراسة ايضا إلى أن الإفراد الذين اخذوا مساقات فلسفية أو القانونية، سجلوا علامات أعلى مقارنة

مع أفراد عينة الدراسة الذين لم يأخذوا هذه المساقات، وسجل أفراد عينة الدراسة الذين يعيشون في مناطق الضواحي علامات أعلى مقارنة مع أفراد عينة الدراسة الذين يسكنون في المدن، كما وسجل أفراد عينة الدراسة من المسيحيين الذكور علامات اقل من الإناث المسيحيات وجميع المسلمين .

أجرى لفتون (Lifton ، 1985) دراسة هدفت إلى الكشف فيما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في الحُكم الخُلقي، وتكونت العينة من (169) طالباً من طلاب السنة الثانية في جامعة كاليفورنيا موزعه بواقع (86) أنثى و(83) ذكر، اختيروا عشوائياً وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الجنسين في الحُكم الخُلقي .

وفي دراسة قام بها الخطيب (1988) هدفت إلى معرفة أثر الجنس والمستوى الدراسي في توزيع طلبة الجامعة الاردنية على المراحل الخُلقية كما حددها كولبرج، وتكونت عينة الدراسةمن(334) طالبا وطالبة من مرحلة البكالوريوس، وقد أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيعات الطلبة وكافة المستويات في المراحل الخُلقية.

أجرى وايت (White, 1988) دراسة هدفت لمعرفة أثر الجنس والمستوى الدراسي على مستويات النمو الخُلقي للبالغين وتكوّنت عينة الدراسة من (195) فرداً من الأمريكيين تراوحت أعمارهم ما بين (19-82) عاماً، واستخدم الباحث اختبار كولبرج للنمو الخُلقي. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للاختلاف في الجنس أو المستوى الدراسي في مستويات النمو الخُلقي ضمن الفترات العمرية لأفراد عينة الدراسة.

وفي دراسة قام بها دويدار (1995) هدفت إلى الكشف عن مستوى الأحكام الخُلقية لدى طلبة الجامعة الأردنية واختلافها باختلاف موقع الضبط، والجنس، والكلية. وتكونت عينة الدراسة من (440) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية من مرحلة البكالوريوس ممثلة

لمتغيري الجنس والكلية. وتم تطبيق مقياس تحديد القضايا لرست، ومقياس روتر لموقع الضبط. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم الطلبة يقعون في المرحلة الرابعة وهي مرحلة التمسك بالعرف والقانون. أما توزيع الطلبة تبعاً لمتغير الجنس على المراحل الخُلقية فقد كانت النسبة العظمى منهم تقع في المرحلة الرابعة، وكانت نسبة الاناث فيها اكبر من نسبة الذكور، وبينت النتائج أيضاً إلى أن معظم الطلبة يقعون في المرحلة الرابعة تبعاً لمتغيرالتخصص. ولقد دلت النتائج أيضاً إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغير الجنس ومراحل النمو الخُلقي لصالح الإناث في وقوعهن في المراحل الخُلقية، وبينت النتائج انه لا يوجد اثر لموقع الضبط ونوع الكلية في توزيع أفراد العينة على مستويات النمو الخُلقي.

وقام بن حميد (1998) بدراسة هدفت الكشف عن مستوى النمو الخُلقي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى، في ضوء متغيرات كل من(الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص). تكونت عينة الدراسة من(219) من طالبا وطالبة من طلاب جامعة أم القرى، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب قد استخدموا المرحلة الرابعة من مراحل الارتقاء الخُلقي أكثر من غيرها، وبينت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الخُلقي ترجع إلى متغير الجنس، فيما عدا المرحلة الخامسة حيث كانت الفروق لصالح الذكور، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المستوى الدراسي الأول في المرحلتين الثانية والثالثة، ولصالح طلاب المستوى الدراسي الرابع في المرحلة الخامسة لدى كل من الذكور والإناث، ولم تظهر النتائج فروق في مستوى النمو الخُلقي ترُجع إلى طبيعة التخصص الدراسي.

وفي دراسة قام بها وورك وكريبس (Work &Kreps, 1996) هدفت إلى معرفة اثر الجنس والفروقات الفردية في الحُكم الخُلقي، وذلك بالتحقيق في أثر الجنس والأدوار

الجنسية ونمط المشكلة الخُلقية على النضوج الخُلقي لدى طلاب الجامعات وتوجهاتهم الخُلقية . وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الإناث كن اكثر توافقاً مقارنه مع الذكور في المرحلة الخُلقية وقد كان الذكور اكثر توافقاً في التوجه الخُلقي مقارنه مع الإناث .

قام جارفن ولورا (Jarvhin& Laura ,1999) دراسة هدفت الكشف عن مستوى النمو الخُلقي بين فنلندا واستونيا في ضوء متغير الجنس. وتكونت عينة الدراسة من (1230) فرداً من الذكور والإناث من البلدين. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البلدين في مستوى النمو الخُلقي، فهناك تشاباً بين مراحل النمو الخُلقي، فالمجموعة الأولى كان أفرادها في المرحلة الثالثة، أما المجموعة الثانية فكانوا في المرحلة الرابعة، وأظهرت النتائج أن الإناث تفوقن على الذكور في مستوى النمو الخُلقي وفي البلدين.

وفي دراسة القزاز والبيرقدار (1999) التي هدفت الكشف عن مستوى النمو الخُلقي لدى طلبة أعداد المعلمين في محافظة نينوى، وعلاقته بالجنس، والمستوى الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (231) طالباً وطالبة. استخدم الباحثان مقياس النمو الخُلقي لرست وأشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية طلبة المعاهد هم في المستوى الثاني من نظام كولبرج، وهو يشمل المرحلتين الثالثة والرابعة، ولم يجد الباحثان فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات النمو الخُلقي تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

قام وليم(William ,2003) بدراسةً هدفت للكشف عن مدى الأختلافات في استجابة الأفراد حول بعض المشاكل الخُلقية المفترضة وتكونت عينة الدراسة من (483) طالباً جامعياً في الإجابة على 9 تباينات مختلفة من استبانة تتكون من مشكلة أخلاقية في هذه المشكلة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه عندما كانت الشخصية غريبة عن الشخص المشارك، فإن

المشاركين كانوا يخبرون المعلومات عن الشخص الذي قام بالمشكلة وذلك بعكس إذا كان الشخص الذي قام بالمشكلة قريب منهم.

ولقد أجرى كيم، وبارك ،وهان، وصن (Kim, Park, Han & Son, 2004) بدراسة هدفت لفحص مدى تطور الحُكم الخُلقي لدى طلاب التمريض في كوريا. فقد تكوّنت عينة الدراسة من 37 طالب وطالبة تمريض في جامعة Sumon –Korea. قام أفراد الدراسة بإكمال نسخة كورية من اختبار "تعريف المسائل" لأغراض تحليل مستوى التطوّر الخُلقي لديهم، وتم وضع تطوّر مستوى الحُكم الخُلقي في كميات باستخدام "علامة التطوّر الخُلقي" عند كل مرحلة من المراحل وأظهرت النتائج أن التطوّر الخُلقي في المرحلة 5A حقق علامة الأعلى خلال السنوات الأربعة من الدراسة الجامعية. وقد أظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في بعض العوامل الاجتماعية الديمغرافية مثل: (السكن، ترتيب الطالب بين إخوانه ، الدخل الشهري) ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في علامة حسب العوامل الاجتماعية الديمغرافية.

وقام الصقر(2005) بدراسة هدفت للكشف عن مستوى النمو الخُلقي والكفاءة الذاتية المدركة والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات ولقد تكونت عينة الدراسة من(654) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك في مستوى البكالوريوس للعام الدراسي 2005/2004 وقد أستخدم الباحث لأغراض هذه الدراسة مقياس النمو الخُلقي لرست والمعرب للبيئية الأردنية، ولقد أشارتْ نتائج الدراسة على وجود فروق ذو دلالة إحصائية في مستوى النمو الخُلقي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما دلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو الخُلقي تعزى لمتغير

المستوى الدراسي كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دال إحصائيا لمتغير التخصص لصالح ذوي التخصص الإنساني.

أجرى بنش (Bunch،2005) دراسة هدفت إلى قياس مدى تغيير الحُكم الخُلقي لدى طلاب اللاهوت في اثر بعض المكتسبات وكما تم قياسها باستخدام اختبار تحديد المسائل أو اذا كان لها علاقة ارتباطيه قويه مع التعلم المتقدم . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المناهج المبنية بشكل كبير على نصوص الإنجيل لاتعمل على زياده النمو " والتطور الخُلقي وان الطلاب ذوي التوجه اللاهوتي يمكن أن لا يظهروا نمواً أخلا قيا أيضا وقد قام طلاب في محاضره محافظه بإكمال اختبار (D.I.T) قبل وبعد مساقات الخُلقيات التي تم أجراءها في ثلاثة نماذج مختلفة. وبعد إكمال الاستبانة فقد ظهرت أن هؤلاء الطلاب والذين قضوا 30 ساعه في مناقشات مجموعات صغيره حول مشاكل اخلقيه قد تطوروا من حيث علاماتهم في التبرير الخُلقي بينما لم يحصل مثل هذا التطور لدى الطلاب الذين قضوا أوقاتا اقل أو عدد اقل من المسافات .

من خلال مراجعة الدراسات السابقة والتي تناولت مستوى الحُكم الخُلقي وعلاقتها بمتغيرات (الجنس، التخصص والمستوى الدراسي) وجد الباحث بأن بعضها قد أشار إلى وجود فروق في مستوى الحُكم الخُلقي تعزى للجنس (الخطيب، 1988؛ دويدار، 1995؛ بن حميد، 1998؛ Jarvihn & Laura، 1999؛ الصقر، 2005) بينما وجد الباحث وجود بعض الدراسات أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مستوى الحُكم الخُلقي يعزى إلى الجنس (lifton, 1985؛ درويش، 1987؛ White, 1988؛ الخطيب، 1988؛ بن حميد، 1998؛ القزاز والبيرقدار، 1999؛Work & krep, 1995).

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين مستوى الحُكم الخُلقي وعلاقته بمتغير المستوى الدراسي، فلقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة وهي (Web & steents ، 1983؛ بن حميد، 1998) أما التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الحُكم الخُلقي والمستوى الدراسي (White, 1988؛ الخطيب، 1988؛ القزاز والبيرقدار، 1999؛ الصقر، 2005).

كما أنه بمراجعة نتائج الدراسات السابقة وجد الباحث أن هنالك دراسات أشارت أيضاً إلى وجود علاقة بين مستوى النمو الخُلقي ومتغير التخصص (الصقر، 2005). كما وجد أن هنالك دراسات أشارت لعدم وجود علاقة بين مستوى الحُكم الخُلقي ومتغير التخصص (دويدار، 1995؛ بن حميد، 1998).

الدراسات التي تناولت أساليب التفكير:

قام قاسم (1989) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين بعض أساليب التفكير (التركيبي، التحليلي، الواقعي، العملي، المثالي) حسب نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson) وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية (تحقيق الذات، سمات الشخصية، اتجاهات الوالدين، الجنس، التخصص الأكاديمي) على عينة من طلاب جامعة عين شمس، وقد كشفت الدراسة عن اختلاف أساليب التفكير باختلاف التخصص والجنس. وارتبطت أساليب التفكير بمتغيرات الشخصية المستخدمة في البحث (تحقيق الذات، اتجاهات الوالدين، الذكاء). ولقد تفوقت الإناث على الذكور في التفكير التركيبي والمثالي.

وأجرى ازهانج ورتشارد (Zhang& Richard 1997) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والتخصص والاداء الاكاديمي وتكونت عينة الدراسةمن(243) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وقد اشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية للتخصص ولأداء الأكاديمي على اساليب التفكير عند الطلاب.

وفي دراسة قام بها ستيرنبيرغ وازهانج (Sternberg & Zhang ,1998) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وفقاً لنظرية السلطة الذاتية العقلية، وسمات الشخصية وفقاً لمقياس كاتل لسمات الشخصية على عينة من طلاب جامعيين بلغت(800)، ولقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة بين بعض أساليب التفكير وفقاً للنظرية ستيرنبيرغ وبعض السمات الشخصية وفق مقياس كاتل. واظهرت النتائج أن أساليب تفكير الطلاب تتنوّع وتتباين كدالة لخصائصهم الشخصية (العمر، الجنس، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، وبيئتهم التعليمية). إن أساليب تفكير المعلمين تختلف تبعاً لاختلاف خبراتهم التعليمية وسماتهم الشخصية. وأن الطلاب يكون أداؤهم الأكاديمي في أفضل حالاته عندما تنسجم أساليب تفكيرهم مع أساليب تفكير معلميهم. وأن مساهمة أساليب تفكير الطلاب في أدائهم الأكاديمي، تتعدى وتتجاوز مساهمة قدراتهم الذاتية.

وقام عناقرة (1998) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأساليب المفضلة في التعلم والتفكير لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقة هذه الأساليب بجنس الطالب، وتخصصه، ومستواه الدراسي حيث أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (631) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك . واظهرت النتائج وجود فروق في نسبة الإفراد الذين يفضلون الأسلوب المتكامل بين الإناث والذكور لصالح الإناث، كما اشارت النتائج فيما يتعلق بمتغير التخصص ان نسبة الطلاب الذين يفضلون الأسلوب المتكامل كانت لصالح تخصص الآداب والعلوم الإنسانية، أما فيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي فأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي في الجانب المفصل لدى الطلبة في التعلم والتفكير.

وأجرى كانوجراسيا وهيوز (Garcia- Cana& Hughes,2000) دراسة حول أساليب التفكير وفقاً لنظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبيرغ وأساليب التعلم عند طلاب

الجامعات،وأثرها في التحصيل كذلك قامت هذه الدراسة بالكشف عنمدى قدرة أساليب التفكير والتعليم بتنبوء بالتحصيل الأكاديمي. ولقد طبقت الدراسة على عينة من طلاب درجة البكالوريوس بلغ عددهم (500) طالب، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير والتعلم، كذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلاله إحصائية بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي.

قامت ازهانج (Zhang, 2000) بدراسة هدفت للكشف عن مدى الارتباط بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعات وقام (600) طالب من طلاب جامعة هونغ كونغ بالإجابة عن استبانه أساليب التفكير "TSI" وكذلك على النسخة القصيرة من البحث الموجه ذاتياً "SVSDS".وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تشابك لحد معين بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية.

وقام ازهانج (Zhang، 2001) بدراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات على عينة (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى إن الطلاب الذين يميلون إلى استخدام أساليب التفكير (تشريعي، تنظيمي ،عالمي،تحريري)، يكون لديهم تقدير الذات افضل من الطلاب الذين يميلون إلى استخدام أساليب التفكير (تنفيذي، محلي، ملكي، تقليدي).

أجرى سيلارس و ستيرنبرغ (Cilliers , Sternberg , 2001) دراسة هدفت إلى قياس أساليب التفكير لدى طلاب السنة الأولى في جنوب أفريقيا". واستخدم الباحثان استبانة أساليب التفكير للسيطرة الذاتية العقلية . وقد أظهرت الدراسة أن أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب تتضمن (التنفيذي،التشريعي، الهرمي، الداخلي، المحافظ) كما اظهرت النتائج على

وجود فروق ذات دلالة احصائية أساليب التفكير تعزى للتخصص واللغة، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

أجرى ازهانج (Zhang, 2002B) دراسة هدفت إلى معرفة دور أساليب التفكير على التطور السيكو اجتماعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (245) طالباً جامعياً من الصين. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أساليب التفكير لدى هؤلاء الطلاب قد تنبأت بحاسية هؤلاء الطلاب تجاه الغاية والهدف من الحياة، وهو بعد مهم من أبعاد التطور السيكو اجتماعي.

وقام ازهانج (Zhang، 2002) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والأداء الأكاديمي، وقد قام (212) طالباً طلاب الجامعات في مختلف الولايات المتحدة الأمريكيه بالاجابه على الاستبانة الشخصية لأساليب التفكير وأساليب التعليم والتفكير، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلاله إحصائيه بين أساليب التفكير وأساليب التعليم والتفكير في مختلف الولايات المتحدة .

أجرى ازهانج (Zhang، 2002 A) دراسة حول العلاقة بين أساليب التفكير وخمس سمات للشخصية (العصبية، الانفتاحية، التوافقية، الانبساطية، الشعورية) تهدف إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وفقاً لمقياس ستيرنبيرغ (Sternberg)ومقياس (Neo) لـــ (Mccare &Cost) الذي يقيس خمس سمات للشخصية المذكورة آنفاً، ولقد تم تطبيقه على عينة بلغت (154) من طلاب السنة الثانية من طلاب جامعة هونج كونج، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة بين العصبية وأسلوب التفكير الإجرائي وتقليدي. وجود علاقة إيجابية ذات دلالة بين الانبساطية وأسلوب التفكير الخارجي. ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة بين الانفتاحية وأسلوب التفكير التشريعي والقضائي والتحريري ووجود

علاقة إيجابية بين السمة التوافقية وأسلوب التفكير الخارجي وجود علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة بين الشعورية وأسلوب التفكير التنظيمي (الهرمي).

قام ازهانج (Zhang, 2002) بدراسة هدفت إلى معرفة طبيعة أساليب التفكير عند ارتباطها بالتطور المعرفي، على عينة من طلاب جامعة هونج كونج حيث بلغت (44) ذكرا و(38) أنثى، وقد أشارت نتائج الدراسة على أن الطلاب الذين كان لديهم مستوى عالي من التطور المعرفي استخدموا أساليب تفكير متنوعة وجديدة وان الطلاب الذين كان لديهم مستوى متدني من التطور المعرفي على مقياس ازهانج للتطور المعرفي المبني على نظرية (Perry) للتطور المعرفي لم يستخدموا الا اسلوباً واحداً من اساليب التفكير.

قام زارج (Zharg, 2002) بدراسة بعنوان أساليب التفكير ونماذج التفكير: تطبيقات في الأبحاث، الدراسات والتربية، وقد قام الباحث بالتحقق في العلاقة بين أساليب التفكير و نماذج التفكير.إذ تكوّنت عينة الدراسة من(371) طالباً من طلاب السنة الأولى العمر 18 و19 سنة، من جامعة هونغ كونغ، وقد أجاب أفراد عينة الدراسة على استبانة لأساليب التفكير، وأظهرت النتائج التي توصلت لها الدراسة أن خلق الإبداعية وأساليب التفكير المعقدة ذات علاقة ترابطية إيجابية مع نموذج التفكير الهواليستي (Holistic) الأجوف ولكن كان خلق الإبداعية وأساليب التفكير المعقدة ذات علاقة ترابطية سلبية مع نموذج التفكير التحليلي. ومن ناحية أخرىفقد اشارت النتائج ايضا فإن أساليب التفكير التي تفضل إجراء العمليات على المعلومات بشكل سهل، ومبسط كانت ذات غلاقة ترابطية إيجابية مع نموذج التفكير التحليلي، وكانت أيضا ذات علاقة ترابطية سلبية مع نموذج التفكير الفارغ الأجوف. وكما خلصت الدراسة إلى أن بناء أسلوب التفكير يتجاوز ويتخطى بناء نموذج التفكير.

وفي دراسة أجراها البدارين (2003) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وفقاً لنظرية السلطة الذاتية الفعليه لستيرنبيرغ ومدى ارتباطها بأنماط الشخصية وفقاً لنظرية هولاند لأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك. كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى اختلاف أساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك، تبعاً لاختلاف الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة اليرموك للعام الدراسي 2003/2002 والبالغ عددهم (17450) وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية عند طلبة جامعة اليرموك تعزى للجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي كما بينت النتائج وجود ارتباط بين أساليب التفكير وفقاً لنظرية السلطة الذاتية العقلية مع أنماط الشخصية وفقاً لنظرية هولاند الشخصية تعزى للجنس. وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير والأنماط الشخصية تعزى للتخصص والمستوى الدراسي.

قام بارك، بارك، وشو (Park, park, & choe , 2005) بالتحقيق في أساليب التفكير للطلاب الموهوبين في كوريا، كما هدفت هذه الدراسة أيضاً إلى الكشف عن قدرة أساليب التفكير المبنية على نظريه السيطرة الذاتية العقلية بتنبؤ بالموهبة العلمية بناء على المفاهيم الواضحة للشعب الكوري شارك(179) طالباً من مدرستين ثانويتين للعلوم و (176) طالباً من المدارس العامة العليا في هذه الدراسه وقام الطلاب بالإجابة على استبانة أساليب التفكيرواستبانة الموهبة العلمية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الموهوبين الكوريين قد حققوا علامات أعلى مقارنه مع الطلاب غير الموهوبين في جميع العوامل والتى تتضمن الانجاز العلمي، الدافعية، القيادة، الاخلاقيات الابداعية.إضافه لذلك فقد فضل الطلاب الكوريين

الموهوبين أساليب التفكير (التشريعية، القضائية، العالميه، الخارجية والليبرالي) بينما فضل الطلاب غير الموهوبين أساليب التفكير (المحافظة ،التنفيذية) وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن المقاييس التدريجية الفرعية لأساليب التفكير يمكن أن تكون عوامل تنبوء ذات دلاله احصائيه للموهبة العلمية لدى الطلبة.

يتضح لنا من خلال استعراض الدراسات السابقة أن الغالبية العظمى من الدراسات قد أجريت في ثقافات أجنبية تختلف في طبيعتها عن الثقافة العربية الأمر الذي يترتب عليه صعوبة في الاستفادة من نتائجها دون إجراء بحوث ودراسات مماثلة ومناسبة للبيئة العربية.

كما يتضح من الدراسات القليلة التي أجريت في البيئة العربية أن نتائجها قد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس والتخصص (قاسم، 1989؛ عناقرة، 1998) أما فيما يتعلق بالمستوى الدراسي فلقد بينت دراسة (عناقرة، 1998) عدم وجود فروق في أساليب التفكير تعزى إلى المستوى الدراسي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها ومتغيرات الدراسة كما يتضمن وصفاً للأدوات المستخدمة في هذه الدراسة ودلالات صدقها وثباتها،و يتضمن أيضا عرضاً للإجراءات التي قام الباحث بتباعها في تطبيق الأدوات والحصول على البيانات، وكذلك المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات .

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة اليرموك المسجلين للعام الدراسي 2006/2005 في مستوى البكالوريوس، وتم تحديده من خلال الإحصاءات التي حصل عليها الباحث عن عدد الطلاب المسجلين للعام الدراسي، ويقدر عددهم من المصادر الرسمية (19394) طالباً وطالبة، والجدول 1 يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

جدول1

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير(الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)

	التخصص				
	إنسانية		علمية		المجموع
المستوى الدراسي	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
أولى	1887	2738	968	1105	**6698**
ثانية	1119	2207	570	732	**4628**
ثالثة	1029	1942	538	550	**4059**
رابعة	1050	1811	612	536	**4009**
مجموع	**5085**	**8698**	**2688**	**2923**	**19394**

عينة الدراسة

قام الباحث باختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية وبنسبة (4%) من مجتمع الدراسة الكلي، اذ تم تحديد أفراد العينة بعد معرفة عدد الطلبة المسجلين في جامعة اليرموك للعام الدراسي 2006/2005 وبلغ عددهم (765) من العدد الكلي والبالغ(19394) طالباً وطالبة. والجدول 2 يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات(الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

الجدول 2

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير(الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)

المستوى الدراسي	التخصص				المجموع
	إنسانية		علمية		
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
أولى	73	138	29	24	**264**
ثانية	45	111	15	10	**181**
ثالثة	55	74	19	12	**160**
رابعة	65	74	7	14	**160**
مجموع	238	397	70	60	**765**

أدوات الدراسة: ولأغراض تطبيق هذه الدراسة استخدم الباحث أداتين هما:

أولا: **مقياس النمو الخُلقي**

وهو اختبار تحديد القضايا الذي قام بتطويره رست (Rest) عام (1974) ليناسب الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن ثلاث عشرة سنة، وقد استخدمت هذه الأداة لقياس مستوى

النمو الخُلقي لدى أفراد عينة الدراسة، والاختبار يتكون في صورته الأصلية من ست قصص، بالإضافة إلى مثال توضيحي يعطي للمفحوص قبل البدء في الإجابة، وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث اختبارا لنمو الخُلقي (D. I.T) لرست (Rest) والمعدل للبيئة الأردنية وبصورته المختصرة والذي يتكون من ثلاث قصص بالإضافة إلى مثال توضيحي، وتعرض كل قصة من هذه القصص مشكلة أخلاقية يطلب المفحوص أن يتصور نفسه في هذا الموقف الخُلقي، ثم يطلب منه اتخاذ قرار أخلاقي لحل المشكلة، ويتبع كل موقف من هذه المواقف اثني عشر سؤالاً، تتعلق بأبعاد المشكلة المختلفة، ويطلب من المفحوص أن يقدر أهمية كل سؤال فيما يتعلق باتخاذ القرار. لحل المشكلة وفقاً لسلم التقدير التالي: مهم جداً، مهم بعض الشيء، قليل الأهمية، ليس مهما. وبعد أن يقدر المفحوص أهمية كل سؤال من الأسئلة الإثني عشر، يطلب منه أن يرتب تنازلياً أهم أربعة أسئلة من الأسئلة الإثني عشر حسب أهميتها في اتخاذ القرار.

وتجدر الإشارة إلى أن اختبار رست (Rest) اختبار جماعي يمكن تطبيقه في مدة زمنية أقصاها (60) دقيقة ويمتاز بسهولة تطبيقه، وسهولة تصحيحه واستخدامه، حيث يعطي هذا الاختبار علامة كلية للنمو الخُلقي للفرد كما يحدد المرحلة التي يكون فيها الفرد، وهو ليس اختبار سرعة لان المفحوص لا بد أن يجيب عن جميع فقراته. وقد قام (نصير، 1981) بترجمته إلى العربية، حيث استبدلت الأسماء الأجنبية الواردة في القصص بأسماء عربية، كما أجريت بعض لتعديلات على بعض الأسئلة لتناسب البيئة والمجتمع الأردني، والملحق رقم (أ) يوضح ذلك.

دلالات صدق وثبات مقياس النمو الخُلقي في صورته الأصلية

لقد توفر للاختبار في صورته الأُصلية دلالات صدق وثبات عديدة، وفيما يتعلق بصدق اختبار (D. I. T) فقد توفرت له دلالات صدق من خلال استخراج معاملات الصدق التلازمي لهذا الاختبار مع اختبار كولبرج للنمو الخُلقي. فقد وجد شيهان (Sheehan,1994) بان معامل ارتباط اختبار (D.I.T) مع اختبار كولبرج للنمو الخُلقي بلغ (0.78).

ووجد رست (Rest, 1974) بان معامل الارتباط بين اختبار (D.I.T) وأربع قصص من اختبار كولبرج للنمو الخُلقي قد بلغ (0.62) على عينة تكونت من (80) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية العامة والجامعية.

وأوجد كل من فورمنغ وكولجان (Forming & Colgan, 1977) معامل الارتباط بين اختبار (D. I. T) واختبار كولبرج للنمو الخُلقي وبلغ (0.86)،وكذلك استخرجت معاملات الصدق التلازمي لاختبار (D.I.T) مع اختبار إدراك المفاهيم الخُلقيسة، حيث وجد بان معاملات الارتباط بين الاختبارين قد بلغ (0,63) على عينة طلبة الكليات.

وفيما يتعلق بثبات الاختبار في صورته الأصلية، فقد أوجد رست (Rest, 1974) معاملات ثبات العلامة (p- Score) عن طريق إعادة الاختبار على ثلاث عينات وخلال فترات منفصلة. حيث تم استخراج معامل ثبات العلامة الكلية (p- Score) للعينات الثلاث من خلال إجابة الأفراد عن ستة مواقف أخلاقية. كذلك استخرجت معاملات ثبات العلامة الكلية (p- Score) من خلال إجابة الأفراد على ثلاثة مواقف أخلاقية بين الستة مواقف.

وقد كانت معاملات الثبات المحسوبة من العينات الثلاثة على الستة مواقف (0.77)، (0.83)، (0.82)، أما معاملات الثبات المحسوبة من العينات الثلاثة عند استخدام الثلاث مواقف من الاختبار فكانت على التوالي (0.76) (0.77) (0.65).

دلالات صدق مقياس النمو الخُلقي وثباته في صورته المعدلة

بالإضافة إلى دلالات الصدق والثبات التي يتمتع بها الاختبار في صورته الأصلية، فقد قام الخطيب ،1988؛ الحمود ،199؛ دويدار،1995) بإيجاد صدق اختبار النمو الخُلقي (D. I. T) وذلك بعرضه على محكمين في الجامعات الأردنية. واجمع المحكمون على سلامة الفقرات وملاءمتها، وأنها تعرض مشاكل وتستجر استجابات تكشف عن مراحل النمو الخُلقي للأفراد .

وفيما يتعلق بثبات اختبار (D. I. T) فقد أوجد نصير (1981؛ الهنداوي ،1986؛ الحمود ،1995؛ دويدار ،1995) ثبات الاختبار وذلك بتطبيقه على عينات عشوائية.، تراوحت أعمارهم ما بين (13-20) عاما، ثم أعادوا تطبيقه على المجموعات نفسها بعد مرور أسبوعين وبحساب قيمة الثبات للاختبار عن طريق الإعادة بلغت (0.74، 0.77، 0.87، 0.86) على التوالي.

وتم استخراج ثبات الاتساق الداخلي(كرونباخ الفا) لكل موقف من المواقف الثلاثة هي على الترتيب(0.81، 0.80، 0.80) وهي مقبولة لاغراض الدراسة.

تصحيح مقياس النمو الخُلقي

يوجد مفتاح خاص لتصحيح مقياس لنمو الخُلقي (D.I.T) وهو عبارة عن جدول ، أعمدته تمثل رموز اثني عشر سؤالا وسطوره تمثل أسماء القصص الثلاثة، أما المربعات فهي عبارة عن رموز المراحل والأنماط الخُلقية وهي تنتج عن تقاطع القصة مع رقم السؤال. كما يوجد أيضا نموذج لتفريغ المعلومات والذي يتكون من الجدول تمثل أعمدته رموز للمراحل الثانية والثالثة والرابعة والخمسة والسادسة والنمطين (A) و(M) حيث يمثل النمط (A) معارضة الفرد للأحكام الخُلقية التقليدية، أما النمط (M) فيشير إلى الآراء الاعتباطية للفرد

والتي تدل على أن الفرد لم يفهم الفقرات أو الأسئلة على القصة وبالتالي فهي لا تمثـل أيـة مرحلة أخلاقية،ويعطي الاختبار عدة علامات، العلامة الأولى هي علامة النمو الخُلقي الكليـة للفرد والتي يرمز لها بالرمز (p-Score) وتشير إلى نسبة تشبع الفـرد بالمبـادئ الخُلقيـة والأهمية التي يعطيها الفرد في تفكيره للمستوى الثالث (المستوى المبدئي) والـذي يتـضمن المرحلة الخامسة والسادسة في النمو الخُلقي، وتشير العلامة الثانية إلى المرحلة الخُلقية التـي يكون ضمنها الفرد. وكذلك نحصل على علامة لكل مرحلة أخلاقية تضمن المقياس وعلامتين للنمطين (A)، (M).

وقد تمت عملية التصحيح كما يلي:

1. تم إعداد نموذج لتفريغ إجابات كل مفحوص وهو يتكون من الجدول أعمدتـه تمثـل المراحل الخُلقية والأنماط (A)، (M) والعلامة الكلية (p- Score)، وسطوره تمثـل القصص الثلاث التي يتألف منها الاختبار.
2. تحدد مرحلة كل سؤال من الأسئلة الأربعة التي اختارها المفحوص عن طريق مفتاح التصحيح الخاص بالاختبار، ويعطى للسؤال الأول في الأهمية أربع علامات وتوضع العلامة (4) تحت المرحلة التي يمثلها السؤال، ويعطى للخيار الثاني في الأهمية ثلاث علامات وتوضع العلامة (3) تحت المرحلة الذي يمثلها السؤال ثـم يعطـى علامـة واحدة للخيار الرابع وتوضع العلامة (2) تحت المرحلة الذي يمثلها السؤال، ثم يعطى علامة واحدة للخيار الرابع وتوضع العلامة (1) تحت المرحلة الذي يمثلها الـسؤال، وهكذا في كل قصة، مع العلم انه قد يجتمع اكثر من علامة واحدة في نفـس المربـع لان عدة أسئلة قد تشير إلى نفس المرحلة، وبهذه الطريقة يكون قد تم إدخال أربعـة أرقام عن كل قصة واثني عشر رقما عن القصص الثلاثة.

3. تجمع العلامات في كل عمود، والعلامة الناتجة تمثل علامة مرحلة أخلاقية معينة.
4. تستخرج المرحلة الخُلقية السائدة للفرد عن طريق استخراج أعلى علامة حصل عليها الفرد في مرحلة ما.

واستُخدم محكين عند التصحيح استخدمهما رست من اجل رفع صدق وثبات الاختبار وهما: **أولا:** حذف جميع إجابات الأفراد الذين أعطوا نفس التقدير لتسعة أسئلة من الأسئلة الاثنى عشر في قصتين. **ثانيا:** حذف جميع إجابات الأفراد الذين كانت نسبة علاماتهم على (M) (%2).

الاداة الثانية: مقياس أساليب التفكير

وهو مقياس لستيرنبيرغ وونجر(Sternberg & Wanger, 1992) والمبني على نظرية السلطة الذاتية العقلية والمكون من(104) فقرة والمستخدم في قياس أساليب التفكير، أما الأداة المستخدمة في هذه الدراسة فقد قام الباحث بعد اطلاع على الأداة الأصلية والمستخدمة من قبل مجموعة من الباحثين والتي تتكون من (104) فقرة وكذلك وبعد إطلاع الباحث على أدآة أساليب التفكير المستخدمة في البيئة الأردنية من قبل البدارين(2003) والمكون من(94) فقرة، وبعد إستشارة المشرف وإطلاعه على الأداتين وأخذ موافقته، وبعد ذلك تم أجراء بعض التعديلات على الأداة، وذلك اعتقادا منه بأنه الأداة الأصلية والأداة المعدة من قبل البدارين تحتوى على مجموعة من الأسئلة المتشابهة كما انها ستخلق حالة من الإرباك والملل لدى العينة الدراسة بسبب كثرة الفقرات مما سيؤدي إلى الإجابة عن فقرات الأستبانة بسرعة بسبب كثرة الفقرات وبالتالي ستكون النتائج عشوائية وغير دقيقة وحتى يتم التخلص من هذه الحالة قام الباحث بمجموعة من الخطوات وهي كالأتي:

1- تـــم حـــــذف الفقــــرات ذات أرقــــام (2,3,4,10,13,16,22,29,30,33 ,35,40,43,44,51,55,60,67,72,75,82,86,92) من الأداة المستخدمة مـــن قبـــل البدارين ومن الأمثلة على هذه الفقرات(أحب المواقف التي تمكنني من انبساع روتـين محدد، أحب تحدي الأساليب والأفكار القديمة والبحث عن كل ما هو أفـضل، اجـرب أفكاري لارى إلى أي مدى ستحقق أهدافها).

2- بعد حذف الفقرات أصبحت الأداة مكونة من (71) فقرة كما هو مبين في ملحق(ب).

3- بعد الانتهاء من تجهيز الاستبانة تم عرضها على المشرف واخذ موافقته عليها.

4- بعد الانتهاء من اخذ موافقة المشرف على الاستبانة المعدة تم تطبيق الاستبانة الأولـى والمكونة من (94) فقرة والمستخدمة من قبل البدارين (2003) على عينة اسـتطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة ثم بعد مرور أسبوعين قام الباحـث بتطبيـق الاسـتبانة المعدة من قبله والبالغ عدد فقراتها (71) فقرة على نفس العينة الاستطلاعية مع إعطاء كل فرد من العينة رقماً خاصاً به.

5- وبعد أن تم تطبيق أداتي الدراسة على كامل العينة قام الباحث بأستبعاد الاستبيانات الناقصة سواء لعدم ذكر الجنس، أو التخصص، أو المستوى الدراسي أو بسبب وضع أكثر من إجابة للفقرة. وتم بعد ذلك تفريغ إجابات الطلاب ثم إدخل كافة البيانات المستخرجة إلى ذاكرة الحاسب وذلك لتحليله استخراج معامل الثبات لكل منهما.

6- وجد أن درجات الثبات في الاستبانة المكونة من (94) فقرة المـستخدمة مـن قبـل البدارين لا تختلف عن درجة ثبات الاستبانة المعدة من قبلهأذ بلغت (0.81 – 0.82) لذا ارتأى الباحث استخدام الاستبانة المعدة من قبله في تحقيق أهداف هذه الدراسة.

وفيما يتعلق بتصحيح هذا المقياس فليس لهذا المقياس علامة كلية، وانما يأخذ المفحوص علامة على كل اسلوب تفكير وهي المتوسط الحسابي لذلك الاسلوب؛ حيث تجمع علامات المفحوص على كل فقرة خاصة بالاسلوب وقسمة المجموع على عدد فقرات الخاصة بذلك الاسلوب، ويعتبر اعلى متوسط حسابي يحصل عليه المفحوص هو دلالة اسلوب التفكير السائد لديه، ويذكر انه لم يكن هناك متوسطان متساويان لنفس المفحوص بحيث امكن تصنيف كل مفحوص في اسلوب تفكير واحد.

صدق الأداة الأصلية

لقد تم استخدام الصدق العاملي في المقياس الأصلي، ولقد تمخض عنه عاملان:

أ- العامل الأول: الميل إلى التعامل مع الموضوعات والمهمات والأفكار في إطار جماعي.

ب- العامل الثاني: الميل إلى التعامل مع التفاصيل والعمل الروتيني وعدم تفضيل العمل ضمن قيود وتعليمات.

وفيما يتعلق بثبات الأداة الأصلية فقد تم استخدام معادلة (kuder,20) في المقياس الأصلي، ولقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد ما بين (0.84−0.52). أما معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد للاداة المستخدمة في هذه الدراسة فقد تراوحت بين (0.61 − 0.81).

إجراءات الدراسة

أ- تم إخراج أداتي الدراسة بصورتيهما النهائيتين،(مقياس النمو الخُلقي ((D.I.T) ومقياس أساليب التفكير المبني على نظرية الحُكم الذاتي العقلي لستيرنبيرغ (Sternberg & Wanger, 1992)وذلك بعد أخذ أرآء المحكمين وصدق البناء.

ب- بعد أن أصبح المقياسان جاهزان بصورتهما النهائيتان للتطبيق اتبع الباحث الخطوات التالية:

1- حددت عينة الدراسة بنسبة (4%) من مجتمع الدراسة.

2- مراجعة الجهات المعنية ممثلة برئاسة القسم وذلك للحصول على موافقة تسمح بجمع البيانات لتطبيق أداتي الدراسة على أفراد العينة .

3- تم تحديد العينة المناسبة للدراسة وذلك بالاعتماد على سجلات دائرة القبول والتسجيل في إدارة الجامعة.

4- تم تحديد الشعب بالإتفاق مع إدارة كل كلية تُدرس هذه الشعب، ومن جميع التخصصات والمستويات الدراسية لضمان توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

5- تم توزيع أداتي الدراسة على عينة الدراسة، موضحا لهم الإرشادات الضرورية اللازمة للإجابة على فقرات الدراسة.

6- قام الباحث بتوضيح لأفراد العينة بأن إجاباتهم على فقرات الدراسة سوف تستخدم لغايات البحث العلمي ثم أعطيت عينة الدراسة الوقت الكافي للإجابة على فقرات الدراسة ومتابعة استفساراتهم.

7-. وبعد أن تم تطبيق أداتي الدراسة على كامل العينة قام الباحث بأستبعاد الاستبيانات الناقصة سواء لعدم ذكر الجنس، أو التخصص، أو المستوى الدراسي أو بسبب وضع أكثر من إجابة للفقرة.وتم بعد ذلك تفريغ إجابات الطلاب ثم إدخل كافة البيانات المستخرجة إلى ذاكرة الحاسب وذلك لتحليلها والإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة

1-الجنس:(ذكر، أنثى).

2- التخصص: (تخصصات إنسانية وتمثل كليات(الآداب، التربية، الشريعة، الحقوق، الرياضة ،الاقتصاد) تخصصات علمية وتمثل كليات (العلوم ، الحجاوي الهندسية، الكيمياء).

3-المستوى الدراسي: (سنة أولى ، سنة ثانية ، سنة ثالثة ، سنة رابعة).

المتغيرات التابعة

1- أساليب التفكير

2- الحُكم الخُلقي.

المنهج والمعالجة الإحصائية :

قام الباحث باستخدام المعالجات والأساليب الإحصائية التالية :

للإجابة عن السؤال الأول، والثالث تم باستخراج التكرارات والنسب المئوية لأعداد إفراد عينة الدراسة في لكل أسلوب من أساليب التفكير وحسب متغير(الجنس، التخصص، المستوى الدراسي) وللإجابة عن الأسئلة الثاني والرابع والخامس تم باستخراج التكرارات والنسب المئوية واختبار كآي تربيع لأعداد إفراد عينة الدراسة في لكل أسلوب من أساليب التفكير ولكل مرحلة من مراحل الحُكم الخُلقي ، وحسب متغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتحليلها

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين اساليب التفكير وفقاً لنظرية ستيرنبيرغ وينجر لاساليب التفكير ومدى ارتباطها بالحُكم الخُلقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأولى: " ما اسلوب التفكير السائد لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة والخاصة بأساليب لتفكير لستيرنبيرغ ووينجر المبني على نظرية السلطة الذاتية العقلية، والجدول 3 يبين ذلك:

الجدول 3

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة والخاصة باساليب لتفكير لستيرنبيرغ ووينجر المبني على نظرية السلطة الذاتية العقلية

رقم الاسلوب	الاسلوب	التكرار	النسبة المئوية%
1	التشريعي	197	25.75
12	التحرري	108	14.12
11	الخارجي	105	13.73
2	التنفيذي	89	11.63
5	الهرمي	68	8.89
8	العالمي او الشمولي	39	5.10
9	المحلي	34	4.44
6	الاقلية	30	3.92
13	التقليدي	26	3.40
10	الداخلي	21	2.75
3	القضائي	20	2.61
4	الملكي	17	2.22
7	الفوضوي	11	1.44
	المجموع	**765**	**100**

يتبين من الجدول(3) ان الاسلوب (التشريعي) جاء في المرتبة الاولى بتكرار (197) وبنسبة مئوية (25.75%)، ثم تلاه في المرتبة الثانية الاسلوب (التحرري) بتكـــرار (108) وبنـــسبة مئوية (14.12%)، وفي المرتبة الثالثة جاء الاسلوب (الخارجي) بتكرار (105) وبنسبة مئوية (13.73%)، اما الاسلوب (الفوضوي) فجاء في المرتبة الثالثة عشر والاخيرة بتكـــرار (11) وبنسبة مئوية (1.44%). وبذلك يكون الاسلوب التشريعي هو الاسلوب الأكثر شـــيوعا لـــدى طلبة جامعة اليرموك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : " ما مرحلة الحُكم الخُلقي الـــسائدة لـــدى طلبـــة جامعـــة اليرموك؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاستجابات افراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة والخاصة بالحُكم الخُلقي السائد، والجدول 4 يبين ذلك:

الجدول 4

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات افراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة والخاصة بالحُكم الخُلقي السائدة

الرتبة	المرحلة	التكرار	النسبة المئوية%
1	الرابعة	285	37.3
2	الثالثة	250	32.7
3	الخامسة(أ)	119	15.6
4	الخامسة(ب)	52	6.8
5	السادسة	42	5.5
6	الثانية	17	2.2
	المجموع	**765**	**100**

يتبين من الجدول 4 ان مرحلة الحُكم الخُلقي (الرابعة) جاءت في المرتبة الاولى بتكرار (285) وبنسبة مئوية (37.3%)، ثم تلاها في المرتبة الثانية المرحلة (الثالثة) بتكرار (250) وبنسبة مئوية (32.7%)، وفي المرتبة الثالثة جاءت المرحلة (الخامسة(أ)) بتكرار (119) وبنسبة مئوية (15.6%)، اما المرحلة (الثانية) فجاءت في المرتبة السادسة والاخيرة بتكرار (17) وبنسبة مئوية (2.2%). وبذلك تكون مرحلة الحُكم الخُلقي الرابعة هي المرحلة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " هل تختلف اساليب التفكير عند مستوى الدلالة الاحصائية (α = 0.05) باختلاف متغير (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي تربيع لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة والخاصة باساليب لتفكير لستيرنبيرغ وونجر المبني على نظرية السلطة الذاتية العقلية، وحسب متغير (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)، وفيما يلي عرض لذلك :

أ) فيما يتعلق بمتغير الجنس .

الجدول 5

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي تربيع لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة والخاصة باساليب التفكير لستيرنبيرغ وونجر المبني على نظرية السلطة الذاتية العقلية، وحسب متغير (الجنس)

رقم الاسلوب	الاسلوب	الجنس		قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
		ذكر	انثى		
1	التشريعي	%34.50	%65.50	18.888	*0.000
2	التنفيذي	%44.90	%55.10	0.910	0.340
3	القضائي	%65.00	%35.00	1.800	0.180
4	الملكي	%64.70	%35.30	1.456	0.225
5	الهرمي	%30.90	%69.10	9.941	*0.002
6	الاقلية	%50.00	%50.00	0.000	1.000
7	الفوضوي	%54.50	%45.50	0.091	0.763
8	العالمي او الشمولي	%25.60	%74.40	9.256	*0.002
9	المحلي	%47.10	%52.90	0.118	0.732
10	الداخلي	%38.10	%61.90	1.190	0.275
11	الخارجي	%42.90	%57.10	2.143	0.143
12	التحرري	%38.90	%61.10	5.333	*0.021
13	التقليدي	%50.00	%50.00	0.000	1.000

* (α = 0.05)

يتبين من الجدول5 ان اساليب التفكير تختلف باختلاف متغير الجنس عند مستوى الدلالة الاحصائية (α = 0.05) وعلى الاسلوب (التشريعي، الهرمي، العالمي او الشمولي، التحرري) وكانت الاختلافات لصالح الاناث بنسب مئوية (65.50%، 69.10%، 74.40%، 61.10%) على الترتيب.

ب) فيما يتعلق بمتغير التخصص

الجدول 6

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي تربيع لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة والخاصة باساليب التفكير لستيرنبيرغ ووينجر المبني على نظرية السلطة الذاتية العقلية، وحسب متغير (التخصص)

رقم الاسلوب	الاسلوب	التخصص: علمي	التخصص: انساني	قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
1	التشريعي	%13.20	%86.80	106.726	*0.000
2	التنفيذي	%24.70	%75.30	22.753	*0.000
3	القضائي	%25.00	%75.00	5.000	*0.025
4	الملكي	%17.60	%82.40	7.118	*0.008
5	الهرمي	%11.80	%88.20	39.765	*0.000
6	الاقلية	%23.30	%76.70	8.533	*0.003
7	الفوضوي	%18.20	%81.80	4.455	*0.035
8	العالمي او الشمولي	%15.40	%84.60	18.692	*0.000
9	المحلي	%26.50	%73.50	7.529	*0.006
10	الداخلي	%28.60	%71.40	3.857	*0.050
11	الخارجي	%20.00	%80.00	37.800	*0.000
12	التحرري	%7.40	%92.60	78.370	*0.000
13	التقليدي	%26.90	%73.10	5.538	*0.019

* (0.05 = α)

يتبين من الجدول 6 ان اساليب التفكير تختلف باختلاف متغير التخصص عند مستوى الدلالة الاحصائية (α = 0.05) وعلى جميع اساليب التفكير وكانت الاختلافات لصالح ذوي التخصص الانساني.

ج) فيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي .

الجدول 7

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي تربيع لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة والخاصة باساليب التفكير لستيرنبيرغ ووينجر المبني على نظرية السلطة الذاتية العقلية، وحسب متغير (المستوى الدراسي)

رقم الاسلوب	الاسلوب	المستوى الدراسي: سنة اولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة	قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
1	التشريعي	%26.9	%26.9	%28.4	%17.8	5.619	0.132
2	التنفيذي	%39.3	%23.6	%13.5	%23.6	12.169	*0.007
3	القضائي	%40.0	%5.0	%35.0	%20.0	6.000	0.112
4	الملكي	%47.1	%23.5	%17.6	%11.8	4.882	0.181
5	الهرمي	%33.8	%17.6	%14.7	%33.8	8.588	*0.035
6	الاقلية	%23.3	%26.7	%20.0	%30.0	0.67	0.881
7	الفوضوي	%54.5	%27.3	%0.	%18.2	2.364	0.307
8	العالمي او الشمولي	%20.5	%30.8	%17.9	%30.8	2.128	0.546
9	المحلي	%70.6	%2.9	%8.8	%17.6	39.176	*0.000
10	الداخلي	%23.8	%33.3	%14.3	%28.6	1.667	0.644
11	الخارجي	%38.1	%21.9	%25.7	%14.3	12.448	*0.006
12	التحرري	%35.2	%22.2	%20.4	%22.2	6.074	0.108
13	التقليدي	%34.6	%46.2	%15.4	%3.8	11.231	*0.011

* (α = 0.05)

يتبين من الجدول 7 ان اساليب التفكير تختلف باختلاف متغير المستوى الدراسي عند مستوى الدلالة الاحصائية (α = 0.05) وعلى الاسلوب (التنفيذي، الهرمي، المحلي،

الخارجي) وكانت الاختلافات لصالح طلبة المستوى الدراسي الاولى، وعلى الاسلوب (التقليدي) لطلبة السنة الثانية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: " هل تختلف مرحلة الحُكم الخُلقي عند مستوى الدلالة الاحصائية (α = 0.05) باختلاف متغير (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي تربيع لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة والخاصة بالحُكم الخُلقي، وحسب متغير (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)، وفيما يلي عرض لذلك :

أ) فيما يتعلق بمتغير الجنس .

الجدول 8

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي تربيع لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة والخاصة بمرحلة الحُكم الخُلقي، وحسب متغير (الجنس)

مرحلة الحُكم الخُلقي	الجنس		قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
	ذكر	انثى		
الثانية	%41.2	%58.8	0.529	0.467
الثالثة	%56.8	%43.2	4.624	*0.032
الرابعة	%28.1	%71.9	54.825	*0.000
السادسة	%19.0	%81.0	16.095	*0.000
الخامسة(أ)	%39.5	%60.5	5.252	*0.022
الخامسة(ب)	%46.2	%53.8	0.308	0.579

* (0.05 = α)

يتبين من الجدولة 8 ان مرحلة الحُكم الخُلقي تختلف باختلاف متغير الجنس عند مستوى الدلالة الاحصائية (α = 0.05) وعلى المرحلة (الثالثة) وكانت الاختلافات لصالح

الذكور بنسبة مئوية(56.8)، وعلى المرحلة (الرابعة، السادسة، الخامسة(أ)) وكانت الاختلافات لصالح الاناث بنسب مئوية (71.9%، 81%، 60.5%) على الترتيب.

ب) فيما يتعلق بمتغير التخصص .

الجدول 9

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي تربيع لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة والخاصة بمرحلة الحُكم الخُلقي، وحسب متغير (التخصص)

مرحلة الحُكم الخُلقي	التخصص		قيمة كاي	مستوى
	علمي	انساني	تربيع	الدلالة
الثانية	%11.8	%88.2	9.941	*0.002
الثالثة	%20.4	%79.6	87.919	*0.000
الرابعة	%13.3	%86.7	153.267	*0.000
السادسة	%16.7	%83.3	18.667	*0.000
الخامسة(أ)	%18.5	%81.5	47.269	*0.000
الخامسة(ب)	%19.2	%80.8	19.692	*0.000

(0.05 = α) *

يتبين من الجدول 9 ان مرحلة الحُكم الخُلقي تختلف باختلاف متغير التخصص عند مستوى الدلالة الاحصائية (α = 0.05) وعلى جميع مرحل الحُكم الخُلقي وكانت الاختلافات لصالح ذوي التخصصات الانسانية.

ج) فيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي .

الجدول 10

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي تربيع لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة والخاصة بمرحلة الحُكم الخُلقي، وحسب متغير (المستوى الدراسي)

مرحلة الحُكم الخُلقي	المستوى الدراسي				قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
	سنة اولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة		
الثانية	%11.8	%58.8	%5.9	%23.5	11.471	*0.009
الثالثة	%32.8	%24.8	%20.4	%22.0	9.104	*0.028
الرابعة	%38.2	%24.6	%22.1	%15.1	32.179	*0.000
السادسة	%47.6	%19.0	%2.4	%31.0	18.381	*0.000
الخامسة(أ)	%29.4	%18.5	%26.9	%25.2	3.118	0.374
الخامسة(ب)	%30.8	%17.3	%23.1	%28.8	2.308	0.511

• (0.05 = α)

يتبين من الجدول 10 ان مرحلة الحُكم الخُلقي تختلف باختلاف متغير المستوى الدراسي عند مستوى الدلالة الاحصائية (α = 0.05) وعلى المرحلة (الثانية) وكانت الاختلافات لصالح طلبة المستوى الدراسي الثاني وبنسبة مئوية(58.8%)، وعلى المرحلة (الثالثة، الرابعة، السادسة) وكانت الاختلافات لصالح طلبة المستوى الدراسي الاولى وبنسب مئوية(32.8%، 38.2%، 47.6%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: " هل تختلف اساليب التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك في كل مرحلة من مراحل الحُكم الخُلقي؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي تربيع، للعلاقة بين اسلوب التفكير للطالب ومرحلة الحُكم الخُلقي، والجدول(11) يبين ذلك :

الجدول 11

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي تربيع، للعلاقة بين اسلوب التفكير للطالب ومرحلة الحُكم الخُلقي

اسلوب التفكير	مرحلة الحُكم الخُلقي					
	الثانية	الثالثة	الرابعة	5A	5B	السادسة
التشريعي	%5.9	%31.2	%21.4	%26.2	%29.4	%21.2
التنفيذي	%11.8	%10.8	%16.8	%2.4	%5.9	%7.7
القضائي	%0.0	%2.8	%3.9	%2.4	%0.0	%1.9
الملكي	%0.0	%2.4	%3.2	%0.0	%1.7	%0.0
الهرمي	%17.6	%9.6	%9.5	%16.7	%5.9	%0.0
الاقلية	%5.9	%4.0	%2.8	%9.5	%5.0	%1.9
الفوضوي	%0.0	%1.6	%1.8	%0.0	%0.8	%1.9
العالمي او الشمولي	%0.0	%2.0	%3.2	%16.7	%10.1	%11.5
المحلي	%0.0	%6.4	%2.8	%7.1	%3.4	%5.8
الداخلي	%23.5	%1.2	%2.1	%4.8	%4.2	%1.9
الخارجي	%0.0	%14.0	%13.7	%4.8	%16.8	%17.3
التحرري	%23.5	%10.8	%15.8	%9.5	%11.8	%26.9
التقليدي	%11.8	%3.2	%3.2	%0.0	%5.0	%1.9
قيمة كاي تربيع	4.000	264.696	210.049	22.286	100.933	46.154
مستوى الدلالة	0.677	*0.000	*0.000	*0.008	*0.000	*0.000

* (α = 0.05)

يتبين من الجدول11 وجود علاقة بين مرحلة الحُكم الخُلقي(الثالثة، الرابعة، الخامسة (أ)، الخامسة(ب) والسادسة) للطالب واسلوب التفكير الذي لديه، حيث تبين انه عندما كانت مرحلة الحُكم الخُلقي للطالب (الثالثة) كان اسلوب التفكير (التشريعي) السائد لديه بنسبة مئوية(31.2%)، ثم تلاه اسلوب التفكير (الخارجي) بنسبة مئوية(14%)، وجاء اسلوب التفكير(الداخلي) في المرتبة الاخيرة بنسبة مئوية(1.2%). وعندما كانت مرحلة الحُكم الخُلقي للطالب (الرابعة) كان اسلوب التفكير (التشريعي) السائد لديه بنسبة مئوية(21.4%). ثم تلاه اسلوب التفكير (التنفيذي) بنسبة مئوية(16.8%)، وجاء اسلوب التفكير(الفوضوي) في المرتبة

الاخيرة بنسبة مئوية(1.8%). وعندما كانت مرحلة الحُكم الخُلقي للطالب (الخامسة(أ) كـان اسلوب التفكير (التشريعي) السائد لديه بنسبة مئوية(26.2%)، ثـم تـلاه اسـلوب التفكيـر (الهرمي) بنسبة مئوية(16.7%)، وجاء اسلوب التفكير(الملكي، الفوضـوي، التقليـدي) فـي المرتبة الاخيرة بنسبة مئوية(0%). وعندما كانت مرحلة الحُكم الخُلقي للطالب (الخامـسة(ب) كان اسلوب التفكير (التشريعي) السائد لديه بنسبة مئوية(29.4%)، ثم تلاه اسـلوب التفكيـر (الخارجي) بنسبة مئوية(16.8%)، وجاء اسلوب التفكير(القضائي) في المرتبة الاخيرة بنسبة مئوية(0%). وعندما كانت مرحلة الحُكم الخُلقي للطالب (الـسادسة) كـان اسـلوب التفكيـر (التحرري) السائد لديه بنسبة مئوية(26.9%)، ثم تلاه اسلوب التفكيـر (التـشريعي) بنـسبة مئوية(21.2%)، وجاء اسلوب التفكير(الملكـي، الهرمـي) فـي المرتبـة الاخيـرة بنـسبة مئوية(0%).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير وفقاً لنظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبرغ والحُكم الخُلقي وفقاً للنظرية كولبرج لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من المتغيرات المستقلة التالية (الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي) على كل من أساليب التفكير والحُكم الخُلقي لدى طلبة جامعة اليرموك وذلك بهدف تقديم التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل وقد قسمت مناقشة النتائج إلى أقسام التالية:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما أسلوب التفكير السائد لدى طلبة جامعة اليرموك"؟

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن الاسلوب (التشريعي) جاء في المرتبة الاولى بتكرار (197) وبنسبة مئوية (25.75%)، ثم تلاه في المرتبة الثانية الاسلوب (التحرري) بتكرار (108) وبنسبة مئوية (14.12%)، وفي المرتبة الثالثة جاء الاسلوب (الخارجي) بتكرار (105) وبنسبة مئوية (13.73%)، اما الاسلوب (الفوضوي) فجاء في المرتبة الثالثة عشر والاخيرة بتكرار (11) وبنسبة مئوية (1.44%). وبذلك يكون الاسلوب التشريعي هو الاسلوب السائد لدى طلبة جامعة اليرموك.

ويعتقد الباحث أن ذلك مرده إلى أنه الأسلوب التشريعي أسلوب يميل به الأفراد إلى كتابة القصص والشعر. ويعزى ذلك إلى أن الانتقال البيئة الجامعية تفرض على الفرد تحمل مسؤوليات خاصة في بناء حياته وتكوين عالماً خاصاً به بعيداً عن أية ضغوطات قد يتعرض لها مما يدفعه ذلك إلى البحث والتخطيط والتفكير في كافة ما يتعرض له مستخدماً قدراته

العقلية والإبداعية وبمختلف الطرق وذلك من اجل تحقيق ذاته. كما أن تنوع مصادر المعرفة والمعلومات بسبب النمو المتسارع في وسائل الإعلام والتكنولوجيا وكذلك اختلاف وسائل وطرق التدريس التي أصبح يتلقاها الطالب مما يتطلب منه ذلك تكوين منظومة فكرية خاصة به تميزه عن غيره من الأفراد وتدفعه التي تحقيق الاستقلال في نمط حياته الجديد وهذا كله ينسجم مع مبادئ الأسلوب التشريعي وقد أتفقت نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي أجراها كل منها (البدارين، 2003؛ قاسم،1989)

"مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو :"ما مرحلة الحُكم الخُلقي السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك"؟

ولقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن مرحلة الحُكم الخُلقي (الرابعة) جاءت في المرتبة الاولى بتكرار (285) وبنسبة مئوية (37.3%)، ثم تلاها في المرتبة الثانية المرحلة (الثالثة) بتكرار (250) وبنسبة مئوية (32.7%) وتمتاز المرحلة الرابعة بالالتزام الفرد بالأعراف والقوانين السائدة في المجتمع ويرد الباحث ذلك إلى أساليب التنشئة الأسرية والتي تدعو الفرد دائماً إلى طاعة الأوامر والانقياد لها بغض النظر عن مدى موافقتها أو معارضتها لأفكار الفرد الشخصية إذ أن الفرد الذي يكسر هذه القيود يقابل ما والاستهجان والنقد من قبل الآخرين مما يدفع الشخص إلى الالتزام بها، كما يرى الباحث أن قلة الخبرات التي تعرض لها أفراد عينة الدراسة يجعلهم ينقادون إلى الأعراف والقوانين التي سنت من قبل المجتمع الذي يعيشون به وذلك بغض النظر عن أفكارهم وطموحاتهم الخاصة بهم والسبب في ذلك هو رغبة الأفراد في وجود محيط ينتمون له فيشعرون بالاتزان والاستقرار مما يحقق لهم حاجاتهم الشخصية وهذا يتفق مع ما نادت بة النظرية الانسانية.

وكذلك إيمانا منهم أن مصالحهم الشخصية لا يمكن لها أن تتحقق إلا بوجود منظومة اجتماعية تقدم لهم الدعم والمساندة في أفكارهم وآرائهم وطموحاتهم وعدم وجود هذه المنظومة سيتخلق لهم حال من الإرباك وعدم الاستقرار في حياتهم وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقه مع الدراسات التي قام بها كل من (الخطيب،1988؛دويدار،1995؛بن حميد1998 ،القزاز والبيرقدار،1999)

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: "هل تختلف أساليب التفكير عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) باختلاف متغير (الجنس، التخصص والمستوى الدراسي)؟

وقد بينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن أساليب التفكير التالية (التشريعي، الهرمي، العالمي، الشمولي، التحرري) هي الأساليب السائدة لدى عينة الدراسة وكانت الاختلافات لصالح الإناث بنسب مئوية (65.50% و 69.10% و 74.40 و 61.10%) على التوالي ويعتقد الباحث إلى أن الإناث تمتاز عن الذكور بكثرة المهمات التي تقوم بها وذلك لأن المرأة تسعى إلى إثبات نفسها في المجتمع الذي تعيش به أكثر من الذكور كما أن طبيعة المهمات التي تقوم بها المرأة في وقت واحد يتطلب منها التفكير وإصدار القرارات واتخاذ المواقف المختلفة وهذا بدوره ينعكس بشكل إيجابي على طريقتها في تناول مختلف المواضيع بوقت واحد وبأساليب مختلفة، مما يساهم في تحقيق الذات لديها. ويلاحظ من النتائج أنه الأسلوب التشريعي قد حصل على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (65,50) ويعزو الباحث ذلك إلى أن الإناث تمتاز بعاطفة كبيرة في حياتها مما يؤثر في طبيعة القرارات بعكس مجتمع الذكور الذي يكون أكثر جدية في التعامل مع المواقف التي تواجه في حياته، لذا نجد أن هنالك فرق دال إحصائياً لصالح الأنثى فيما يتعلق بمتغير الجنس خاص بالأسلوب التشريعي والذي يميل الفرد فيه إلى كتابة القصص والشعر وبناء مشاريعه الخاصة به.

أن الأسلوب الهرمي دال إحصائياً لصالح الإناث وهذه مرده إلى طبيعة المرأة وطبيعة المهمات التي تقوم به في آن واحد بعكس الرجل الذي يركز معظم جهوده على القيام بمهمة واحدة دون الانشغال في وظائف أخرى وهذا يعود إلى الدور الذي يلعبه الرجل في حياته.

أن الفرق دال إحصائياً بأسلوب التفكير الشمولي والذي تشير دلالته لصالح الإناث،ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المرأة دائماً تبحث عن التفاصيل الدقيقة عند القيام بمهمة مما يعكس طبيعة المرأة في حب القيام بالأشياء على أكمل وجه بهدف الوصول إلى المثالية عند إنجاز المهمة . في المقابل نجد أن الرجل يركز دوماً اهتمامه عند إنجاز مهمة ما على الصورة الكلية بغض النظر عن التفاصيل ،وهذه يفسر سبب سياده هذا الأسلوب لدى الإناث بشكل اكبر منه عند الرجال حيث أن الأفراد أصحاب الأسلوب الشمولي يميلون إلى استخدام العموميات والتجريدات عند أداء مهامهم وإعمالهم. كما يلاحظ أن النتائج أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث في الأسلوب التحرري ويرى الباحث أن ذلك مرده إلى أن الإناث أكثر بحثاً من الذكور. واكثر تحرراً وأكثر سعياً في البحث عما هو جديد ومبتكر بهدف الخروج من الإطار العام الذي وضع لها من قبل المجتمع والقيم الثقافية السائدة مما يدفع المرأة إلى البحث عن ذاتها في خضم مختلف التطورات التي يتسم بها هذا العصر ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من (قاسم،1989؛عناقرة،1998).

أما فيما يتعلق بأثر أساليب التفكير واختلافها حسب التخصص فلقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية لصالح التخصصات الإنسانية في مختلف أساليب التفكير ويعزو الباحث ذلك إلى أن التخصصات الإنسانية متنوعة من حيث المناهج التي تدرس بها وكذلك بسبب اختلاف أساليب التدريس والتي تعتمد على المناقشات بسبب وجود وجهات نظر مختلفة، وكذلك بسبب إختلاف أساليب تعامل الطلبة مع المسائل التي تواجههم فهم يسعون إلى

حلها دون التقيد بخطوات واضحة ومحددة عند معالجة أي مساءلة قد تواجههم، أما التخصصات العلمية فنجد أنه لها إطار واضح ومحدد بحيث لا يستطيع الفرد تجاوزه، لأن ذلك سيؤدي إلى الارتباك والعشوائية بالتالي الوقوع بأخطاء عند تنفيذ مهمة ما ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من (قاسم،1989؛عناقرة،1998).

كما أظهرت النتائج أن أثر المستوى الدراسي في أساليب التفكير وتختلف أساليب التفكير باختلاف متغير المستوى الدراسي عند مستوى دلالة إحصائية (α= 0.05) وعلى الأسلوب (التنفيذي، الهرمي، المحلي، التجاري) وكانت الإختلافات لصالح طلبة السنة الأولى، وعلى الاسلوب (التقليدي) لطلبة السنة الثانية ويعزو الباحث ذلك إلى أن طلاب السنة الأولى يعانون من نقص الخبرات وقلتها، ومرد ذلك إلى عدم توفر الخبرات الضرورية لديهم بسبب قلة التجارب التي تعرضوا لها في حياتهم المدرسية مما يدفعهم ذلك إلى الأقبال على أرآء الآخرين والقبول بها كمرحلة أولية في العالم الجديد الذي أصبحوا فيه ،إما سيادة الأسلوب الهرمي لديهم فان الباحث يرى ان توجه طلبة السنة الأولى إلى القيام بعدة مهمات في آن واحد وذلك بهدف استكشاف وجمع المعلومات والبيانات الي قد تساعدهم في عمليات التفاعل والاندماج في البئية الجامعية فأنهم يسعون إلى تنظيم وترتيب المعلومات التي حصلوا عليها في فئات مما يبعدهم عن العشوائية في أعمالهم وهذا بدورة يؤدي التقليل الفروق بينهم وبين الفئات الأخرى

اما سيادة الأسلوب المحلي لدى طلبة السنة الأولى فانه يعزى إلى الرغبة الجامحة لدى الطلبة في الإسراع بفهم البيئية الجديدة، لذا نجدهم يهتمون بأدق التفاصيل مهما كانت صغيرة او ليست ذات قيمة في نظر الآخرين في محاولة منهم لمعرفة اكبر قدر من المعلومات التي قد تساعدهم في زيادة تكيفهم داخل المحيط الجديد إن الأسلوب الخارجي هو الأسلوب

السائد لدى طلبة السنة الأولى ويعزو الباحث إن ذلك إلى سعي الطلبة لتكوين شخصية مستقلة عن الآخرين ورغبتهم في فرض أنفسهم لذا نجدهم يقبلون على فتح الحوارات والمناقشات ، وإلى تقبل أراء لآخرين دون تردد بهدف كسب اكبر قدر من البيانات والمعلومات وهذا عكس طلبة السنوات الأخرى والذين أصبح لديهم خبرة كافية ووجهة نظر خاصة بهم نتيجة تفاعلهم مع من سبقوهم مما سمح لهم بتكوين اتجاهات وأراء خاصة ومستقلة عن الآخرين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو" هل تختلف مرحلة الحُكم الخُلقي عند مستوى الدالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)) باختلاف (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)"؟.

قد أظهرت نتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود اختلاف في مرحلة الحُكم الخُلقي بمتغير الجنس على المرحلة (الثلاثة) لصالح الذكور بنسبة مئوية (56.8) ويفسر الباحث ذلك إلى الدور الذي يلعبه الذكور في المجتمع لذا نجدهم يسعون إلى بناء العلاقات الاجتماعية في مختلف النواحي أكثر من الإناث فنجدهم تارة يشاركون في النشاطات الرياضية وتارة في النوادي الثقافية والصيفية.

اما الأنثى فنجد أن طبيعة الضوابط الاجتماعية الممارسة عليها يجعلها أقل احتكاكا وتفاعلا مع البيئة الجامعية. كما أشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين الذكور والإناث على المراحل (الرابعة ،السادسة ،الخامسةأ) لصالح الإناث ويعزو الباحث ذلك إلى كون المرأة أكثر تقيدا واحتراما للأنظمة والقوانين السائدة في المجتمع من الرجل وذلك نتيجة التنشئة الاجتماعية السائدة والتي تفرض على المرأة الالتزام بهذه القيم دون النظر إلى صحتها أو خطئها. مما ينعكس سلبا على مستوى النمو الخُلقي وكذلك كون المرأة تسعى إلى تحقيق المثل العليا بسبب نظرتها العاطفية للأمور فنجد أن أحكامها الخُلقية تمتزج فيها لغة العقل ولغة

لعاطفة عند صدورها مما يؤثر سلبا على طبيعة الأحكام بعكس الرجل وقد اتفقت نتائج هـذه الدراسة مع (الخطيب،1988؛دويدار،1995؛الصقر،2005).

أما فيما يتعلق بالتخصيص فقد أشارت النتائج إلى وجود اختلاف في الأحكام الخُلقيـة لصالح التخصصات الإنسانية دون التخصصات العلمية ويفسر الباحث ذلـك إلـى كـون التخصصات الإنسانية تتنوع بها المناهج الدراسية التي تعطى للطلبة كما تتنوع بها الأسـاليب المستخدمة في التدريس من مناقشات وبحث وتلقين مما يساهم ذلك في إكساب الطلبة الكثيـر من الاتجاهات والقيم نتيجة التفاعل المستمر مما يسهم في نمو الخبرات الضرورية واللازمة لمواجهة مختلف المواقف والقضايا كما التخصصات الإنسانية تتصف بالمرونة والانفتاح وهذا بدوره يلعب دورا مهما في صقل شخصية الطالب وذلك عكس التخصصات العلمية والتـي تتعامل مع الأرقام والتجريدات والصور الكلية والخطوات المنظمة والمتتابعة والتي لا تقبـل الاجتهاد مما يوثر ذلك على تصوراتهم وأحكامهم الخُلقية(الصقر،2005).

وفيما يتعلق بالمستوى الدراسي فقد أشارت النتائج إلى وجود اختلاف في مرحلة الحُكم الخُلقي لدى الطلبة السنة الثانية دون السنوات الأخرى على المرحلة الثانية ويرد الباحث ذلك إلى أن طلبة السنة الثانية قد أصبحت تتشكل لديهم رؤية شخصية اتجـاه معظـم القـضايا أو المواقف التي تواجههم نتيجة تفاعلهم المستمر مع المحيط الذي يتواجدون فيه مما يدفعهم إلى تفعيل مصالحهم الشخصية على المصلحة العامة.

أما وجود اختلاف في مرحلة الحُكم الخُلقي على المراحل (الثالثة، الرابعة، الـسادسة) لصالح طلبة السنة الأولى فان ذلك يعزوه الباحث إلى أن طلبة السنة الأولى يسعون إلى بنـاء علاقات اجتماعية مع مختلف أطياف البيئة الجديدة وتسمح لهم بالاندماج مع البيئة الجديدة بحيث لا يشعرون بالغربة وعدم الاستقرار في هذا المحيط، كما يعزو الباحث ذلك أيضا إلـى

استمرار تأثير المنظومة الاجتماعية في أطروحاتهم وآراءهم وفي التزامهم بالأنظمة والقوانين ومراعاتها في تعاملاتهم الجديدة وهذا كله يختلط مع أحلام تلك الفئة في بناء عالم نموذجي تتساوى به الأطياف وتحترم كافة لقوانين والأنظمة بحيث يتحقق لهم عالمهم ألي يسعون إلى بناءة العدالة التي يسعون إليها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو" هل توجد علاقة إرتباطية عند مستوى الدالة الاحصائية (α= 0.05) بين أسلوب التفكير والحُكم الخُلقي لدى طلبة جامعة اليرموك"؟

وقد اظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وجود علاقة بين مرحلة الحُكم الخُلقي (الثالثة ،الرابعة ،الخامسة أ والخامسة22 ب والسادسة) للطالب وأسلوب تفكيره إذ تبين أنه عندما كانت مرحلة الحُكم الخُلقي للطالب هي المرحلة الثالثة كان أسلوب التفكير السائد لديه التشريعي وقد جاء بنسبة (31,2) ويعزو الباحث ذلك إلى إن الطالب الذي يستخدم الأسلوب التشريعي يتميز عن غيرة برؤية شاملة وواضحة وغير محددة بإطار معين مما يتيح له التفاعل وبناء العلاقات لاجتماعية مع مختلف الإفراد وتوجهاتهم الفكرية مما يؤثر في نموهم الخُلقي، كما أظهرت النتائج أيضا إن الأسلوب الخارجي قد جاء في المرتبة الثانية ويفسر الباحث ذلك إلى وجود توافق بين لأشخاص لأشخاص الذين يتمركز حكمهم الخُلقي على المرحلة الثالثة وبين أصحاب أسلوب التفكير الخارجي أذ ان كلاهما يسعى إلى بناء منظومة من العلاقات ويتفاعلون مع بعضهم بشكل كبير وموسع وقد أظهرت النتائج ان أصحاب المرحلة الخُلقية (الرابعة) كان أسلوب التفكيري السائد لديهم وهو الأسلوب التشريعي ويفسر الباحث ذلك بان المرحلة الخُلقية الرابعة هي مرحلة الأنظمة والقوانين والأعراف وان لأسلوب الشريعي ورغم وجود رؤية فكرية خاصة فانة لدية جانب انفعالي يؤثر في شخصية الفرد مما يدفعه إلى الالتزام بكافة الأنظمة والقوانين ومراعاتها وعدم الخروج عليها كما إن أية أفكار

إبداعية لدى الفرد تحتاج إلى بيئية راعية لها وبدون ذلك تصبح بلا قيمة تذكر ومن هنا نجد التناغم بين المرحلة الخُلقية الرابعة والأسلوب التشريعي وقد بينت النتائج أيضا ان الأسلوب التنفيذي قد جاء في المرتبة الثانية على مرحلة الحُكم الخُلقي الرابعة ويرى الباحث أن هذا شيء طبيعي اذ أن الأسلوب التنفيذي والمرحلة الرابعة مكملان لبعضهما البعض فالمرحلة الربعة تتحدث عن الأعراف والأنظمة القوا نيين والالتزام بها والأسلوب التنفيذي نجدة يتبع هذه الأنظمة .

وهكذا نجد ان الأسلوب التشريعي قد جاء دال إحصائيا مع مختلف المراحل الخُلقية ما عدا المرحلة السادسة والتي جاءت مرتبطة إحصائيا مع الأسلوب التحرري ويعزو الباحث ذلك إلى أن المرحلة الخُلقية السادسة هي مرحلة تحرر من كافة الضوابط ومن مختلف الأنظمة والقوا نيين والمنافع الشخصية وهذا يتفق مع الأسلوب التحرري الذي يسعى صاحبة إلى كسر الأنظمة والقوا نيين والانطلاق بعيدا عن قيود المجتمع.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، فأن الباحث يقدم بعض التوصيات والتي قد يستفاد منها في وضع البرامج والخطط التربوية، مما قد يساعد في الارتقاء بمستوى الطلبة وأساليب تفكيرهم وأحكامهم الخُلقية إلى المستويات العليا، وتتلخص أهم هذة التوصيات في الآتي:

1- ضرورة القيام بالمزيد من الدراسات التي تتناول العلاقة بين أساليب التفكيـروبعض المتغيرات الأخرى(الدافعية،التحصيل الدراسي،الكفاءة الذاتية المدركـة) فـي البيئـة الاردنية.

2- أدخال البرامج التدريبية التي تتناول التفكير وأساليبة ثم القيام بعد ذلك بقياس مـدى فاعيليتها في رفع مستوىالاحكام الخُلقية لدى الطلبة.

3- قيام الجامعة بطرح المزيد من المساقات عن التفكير وأساليبة وذلـك بهـدف رفـع مستوى التفكير لدى الطلبة.

4- العمل على تطوير أدوات القياس لأساليب التفكير والحُكم الخُلقي من خلال الدراسات العربية والمحلية وعدم الاعتماد على أدوات القياس الاجنبية والمقننة للمجتمعات العربية.

المراجع العربية

إمام، إمام عبد الفتاح. (1999): **فلسفة الأخلاق**. القاهرة: دار الثقافة.

البدارين،غالب.(2003).**أساليب التفكير وعلاقتها بانماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك**.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك،اربد ،الاردن.

بن حميد، صالح عبد العزيز.(1998). **مستوى الحُكم الاخلاقي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، السعودية.

توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن و قطامي، يوسف.(2003). **أسس علم النفس التربوي** (ط3). عمان: دار الفكر.

جروان، فتحي عبد الرحمن.(2002).**تعليم التفكير ومفاهيم وتطبيقات**(ط3).عمان: دار الفكر.

الحمود،شهناز نايف.(1995).**مستوى النضج الأخلاقي عن الأحداث الجانحين وغير الجانحين في الاردن** .رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك .اربد،الاردن

حبيب، مجدي عبد الكريم.(1995). **دراسات في أساليب التفكير**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخطيب، بلال.(1988). **توزيع طلبة الجامعة الأردنية على مراحل النمو لاخلاقي حسب منبتهم الاجتماعي** . رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الأردنية، عمان.

دويدار، جهاد حسين.(1995). **مستوى الأحكام الاخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية واختلافها تبعاً لموقع الضبط والأسلوب المعرفي** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

ديبونو، إدوارد .(1985). **تعليم التفكير**.(عادل عبد الكريم،المترجم) . الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

الريماوي، محمد عودة.(1998). **في علم نفس الطفل** عمان: دار الشروق.

زقزوق، محمود حمدي .(1993). **مقدمة في علم الأخلاق** (ط4). القاهرة: دار الفكر العربي.

ستيرينرغ، روبرت. (2004). **أساليب التفكير** (عادل خضرة،المترجم) القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الشرقاوي، محمد عبد الله .(1990). **الفكرالأخلاقي دراسة مقارنة** بيروت: دار الجليل.

شكري، فايز أنور.(2002). **القيم الاخلاقية بين الفلسفة والعلم** . القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

الصقر، تيسير محمد علي.(2005).**مستوى الحُكم الاخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك،اربد.

الضامن ،منذر عبد الحميد .(2005) . **علم النفس الطفولة والمراهقة** .الكويت :مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

طافش، محمود.(2004). **تعليم التفكير. مفهومه، أساليبه ومهاراته** .عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

الطويل، توفيق.(1979).**فلسفة الأخلاق، نشأتها وتطورها**.(ط4). القاهرة: دار النهضة العربية.

عبده، مصطفى.(1999). **فلسفة التفكير** (ط2). القاهرة: مكتبة مدبولي.

العتوم، عدنان يوسف.(2004). **علم النفس المعرفي**- بين النظرية والتطبيق .عمان: دار المسيرة.

عدس، محمد عبد الرحيم.(2001). **دور الأسرة في تعليم التفكير** . عمان: دار الفكر.

علاونة ، شفيق فلاح.(2004).**سيكولوجية التطور الانساني من الطفولة إلى الرشد**

.الاردن:دار المسيرة.

عناقرة، نذير.(1998). **أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

العوا، عادل.(2000). **الفلسفةالاخلاقية**. دمشق: مطبعة قمحاوي.

عويس، عفاف احمد.(2003). **النمو النفسي للطفل** . عمان: دار الفكر.

غسان، عبد الخالق.(1997). الأخلاق عند العرب في الإسلام. **مجلة أفكار العدد** (130)ص20-25. عمان، وزارة الثقافة الأردنية.

فتحي، محمد. (1983). **في النمو الاخلاقي النظرية، البحث والتطبيق**. الكويت: دار العلم.

قاسم، نادر فتحي.(1989). **العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجـامعي وعـدد مـن المتغيرات النفسية والاجتماعية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عـين شـمس، مصر.

القزاز، محظوظ محمد والبيرقدار، تنهيد عادل.(1999). دراسـة مستوى الحُكـم الخُلقـي وعلاقتة بالجنس والمستوى الدراسي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في محافظة نينيوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، **المجلد** (2)، العدد 4، 57-69.

قطامي، يوسف.(1990). **تفكير أطفال وتطوره وطرق تعلمه**. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

قناوي ،هدى،عبد المعطي،حسن مصطفى .(2001) .**علم النفس النمو**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

ليلى، وليم.(2000) **مقدمه في علم الأخلاق**. (على عبد المعطي محمد،المترجم). الإسكندرية: منشأة علم المعارف.

المصري، قاسم احمد.(2002). **تعليم التفكير في الدراسات** . اربد: مطبعة الروزنا.

نشواتي ، عبد المجيد .(1984) . **علم النفس التربوي** . اربد : دار الفرقان .

نصير ،رافع .(1981).**النمو الأخلاقي وعلاقته بالذكاء والمستوى الثقافي للأسرة عند طلاب المرحلة الثانوية في الاردن.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.الاردن.

الهنداوي.علي فالح.(1986). **النمو الأخلاقي وعلاقته بالتفكير وأتجاهات التنشئة الوالدية عند طلاب كليات المجتمع في الاردن** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.الاردن.

المراجع الأجنبية:

AL,Barhat ,K,(2000) **Mindex Theory**(on line).vailabel:www.brand .ac.uk/ faculty

Berk, L. (1991). **Child Development**.Second Edition, Allyn and Bacon Boston.

Bunch, wiltion H.(2005)changing moral judgment in divinity students **Journal of Moral Education. v34 n3 p363 370.**

Cano- Garcia, Francisco & Hughes, Elaine. (2000). Learning and Thinking Styles: analysis of Their Interpretationship and Influence on Academic Achievement. **Educational Psychology. Service**, No. 080-143, ERIC 200209.

Cilliers, C.D. and Sternberg, R. J .(2001). Thinking Styles: Implications for optimizing learning and teaching in university education. South African,**Journal of Higher Education.**, V. 15 n1, P. 13-24.

Jarvihn & Laura. (1999). Moral Real Stoning Among Estonian Finish Students : Iinsight of sex differences. **Journal of Cross- Cultural Psychology** , pp. 82-103. Vol, 30.

Kim, Yong – Soon, Park, Jee Won, Son, Young – Jung and Han, Sung – Suk (2004) A longitudinal study on the development of Moral judgment in Korean nursing students. Nursing Ethics, May 2004, Vol. 11, Issue 3, P. 254-265.

Lifton, Peter, D. (1985). Individual Differences in Moral Development: The Relation of Sex, gender, and Personality to

Morality. **Journal of Personality, Duke University,in Press,** Vol 53, No 2, June, 1985.

Sternberg, R .J. Zhang. (1998). Thinking styles and personality traits . **Journal of Psychology** , 124(3),pp.33,36

Wed, Ray& Steents, Ibtisam Rizkallah (1983) . A Study of Moral Reasoning by Palestinian Arabs. **Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association qlst, Anaheim ,** CA, August 26-30, 1983" .

White, C. (1988). Education, And Sex Effects On Adult Moral Reasoning, International **Journal of Aging And Human Development, Vol, 27 No. (4), pp, 271- 281.**

William.Indak (2003). Individual Variations in Responses to a Hypothetical Moral Dilemma. Higher test. **Journal of Moral education,** Vol. 31, Issue 3, P. 247-270.

Work , Gillian& Kreps , Dennis J .(1996) gender and dilemma differences in rea 230–life moral judgment **development psycholoyy** v32 p220.

Park, Soo Kyony , Park Kyony Hee & Choe Seony {2005} The Reltionship Between Thinking Skills and Scientific Giftedness. **Journal of Secondor Gifted Education.** V 16 n2-3 p87 –97.

Zharg, Li – Fang .(2002). Thinking styles and nodes of thinking: Implication for education and Research. **Journal of Psychology,** May 2002, Vol. 136 Issue, 3, P. 245.

Zhang ,zhicheng ,Richard ,R .STEVEN .(1997) Learning-thinking service ,Inventory LTSRE and multivariate nalysis. service,. **N,142,150**P, RIE,199412.

Zhang,Li- Fang (2000). Are Thinking Styles and personality Types Related? – Educational Psychology : An International **Journal of Experimental Educational Psychology**. V 20 N3 P 271- 283.

Zhang, L.F. (2001) Styles, Self-Esteem, and Extra-Curricular Experiences. **International Journal of Psychology, 936 (2), PP. 100-107.**

Zhang, L.F. (2002 A) Thinking Styles and Big Five Personality Traits **Educational Psychology**, Vol. 22, No.1.

-Zhang, L.F. (2002 B). Thinking Styles and Cognitive Development, The **Journal of Genetic Psychology، Jun** 2000, Vol. 163. Issue 2. PP. 179-185. 0.

Zhang, Li- Fang (2002). The Role of Thinking Styles in psychosocial Development. **Journal College Student Development**, V43 N 5 P 696- P 7.

Zhang, Li Fang (2002). Thinking Styles: their reiatationships with modes of thiking and academic performance edecation psychoioyy an international **.journal of exp eremental educational psychloyy** v22 n3 p331 –347 .

الملاحق

ملحق أ

مقياس النمو الخُلقي (D. I. T)

آراء حول بعض المشكلات الاجتماعية

وضعت هذا الاستبانة لمعرفة طريقة تفكير الناس في المشكلات الاجتماعية. ولا يوجد في هذا المجال إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة هو الحال في الرياضيات مثلاً. والمطلوب منك هو إبداء رأيك حول المشكلات المتعددة في القصص التي ستعرض عليك وستكون إجابتك سرية بحيث لن يطلع عليها أحد ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي.

التخصص..............................:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي : أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة ☐

سيطلب إليك في هذا الاستبانة أن تعطي رأيك في عدد من القصص وإليك القصة التالية كمثال على ذلك.

فكر عصام في شراء سيارة خصوصية لعائلتةالمكونة من زوجته وولديه. ولما كان عصام موظفاً ذا دخل متوسط، فلا بد أن يجيب عن عدة أسئلة يحدد من خلالها نوع السيارة التي يرغب في شرائها. إذا كنت أنت عصام فما أهمية كل من الأسئلة التالية في اتخاذ قرار نوع السيارة التي ستشتريها؟

أولاً: اقرأ الأسئلة التالية ولاحظ كيفية الإجابة عنها.

	الأسئلة	مهم جداً	مهم بعض الشيء	قليل الأهمية	ليس مهماً
1	هل بائع السيارات يسكن في نفس المنطقة التي يسكن بها عصام؟ ملاحظة: هذا السؤال ليس مهماً في قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الرابع.				×
2	هل السيارة الجديدة أفضل اقتصادياً من السيارة المستعملة؟ ملاحظة: هذا السؤال قد يكون مهماً جداً في قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الأول.	×			
3	هل يجب عصام أن يكون لون سيارته أحمر؟ ملاحظة: هذا السؤال قد يكون مهماً بعض الشيء في قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الثاني.		×		
4	هل السيارة الواسعة أفضل من السيارة الضيقة؟ ملاحظة: هذا السؤال قد يكون مهماً جداً في اتخاذ قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الأول.	×			
5	هل السيارة الأكثر طولاً أسرع؟ ملاحظة: هذا السؤال قد يكون قليل الأهمية في اتخاذ قرار شراء السيارة لذلك نضع إشارة (×) في المربع الثالث.			×	
6	هل معدل مكعب الإزاحة على الأقل 200؟ ملاحظة: إذا كنت غير متأكد من معنى مكعب الإزاحة ضع إشارة (×) في أقصى اليسار من الورقة أي ليس للسؤال أهمية.				×

ثانياً: اختر السؤال الأكثر أهمية من بين الأسئلة السابقة وضع رقمه مقابل عبارة الأكثر أهمية، ثم ضع الذي يليه بالأهمية تحته وهكذا. أي أن المطلوب منك أن ترتب الأسئلة ترتيباً تنازلياً حسب أهميتها حتى السؤال الرابع من حيث الأهمية.

لاحظ في المثال السابق أن عصام اعتبر السؤال الثاني والسؤال الرابع مهمان جداً في اتخاذ قرار شراء السيارة، لذلك كانت إجابته على النحو التالي:

-السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى [3] [2] -السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة

-السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية [5] [4] -السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة

أخي الطالب........... **أختي الطالبة**............

اقرأ القصص التالية وأجب بنفس الطريقة عن الأسئلة التي تدور حولها وذلك بوضع إشارة (×) في المربع الذي يبين أهمية السؤال في اتخاذ القرار أوعدم اتخاذه، ومن ثم رتب الأربعة أسئلة من حيث أهميتها ترتيباً تنازلياً من الأهم إلى الأقل أهمية راجياً عدم ترك أي سؤال بدون إجابة.

الباحث حاتم الصمادي

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

- ياسر والدواء -

اكتشف الأطباء أن زوجة ياسر تعاني من مرض سرطاني، وقد شارفت على الموت، أخبره الأطباء أن هناك دواء واحد ربما ينقذ حياتها اكتشفه أحد الصيادلة، ذهب ياسر لشراء الدواء ولكن الصيدلي طلب ثمناً باهظاً للدواء، ذهب زوج السيدة إلى كل معارفه وأصدقائه لاقتراض المال إلا أنه لم يستطع الحصول إلا على مبلغ يساوي نصف ثمن الدواء، وأخبر ياسر الصيدلي بأن زوجته على وشك الموت وطلب منه أن يبيعه الدواء بسعر أقل أو أن يدفع له المبلغ المتبقي فيما بعد ولكن الصيدلي رفض قائلاً إنه صاحب الاختراع ومن حقه أن يجمع أرباحاً من بيع هذا الدواء. لذا أصبح ياسر يائساً، وبدأ يفكر بطريقة للسطو على الصيدلية ليلاً ليسرق الدواء لإنقاذ حياة زوجته من الموت.

س :هل يسرق ياسر الدواء؟ اختر إحدى الإجابات التالية:-

(يجب أن يسرقه) (لا أستطيع أن أقرر) (يجب أن لا يسرقه).

القسم (أ) قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار سرقة الدواء أو عدم سرقته وذلك بوضع إشارة (×) في المربع المناسب.

	الأسئــــــــــــــــــــــلة	مهم جداً	مهم بعض الشيء	قليل الأهمية	ليس مهماً
1	هل يجب على الفرد أن يلتزم بالقوانين الاجتماعية دائماً؟				
2	هل حب الرجل لزوجته يدفعه للقيام بالسرقة من أجلها ؟				
3	هل ياسر مستعد للمخاطرة بنفسه بتعريضها للقتل أو السجن من أجل دواء ربما ينفع؟				
4	هل ياسر مصارع محترف أو لديه قدرة على مواجهة المصارعين المحترفين؟				
5	هل ياسر يقوم بالسرقة من أجل نفسه أو من أجل الآخرين؟				
6	هل يجب علينا احترام حق الصيدلي في اختراعه؟				
7	هل قيمة الحياة أكثر أهمية من الموت على المستويين الاجتماعي والفردي؟				
8	هل القيم الخُلقية مطلب أساسي لتحديد العلاقات بين الناس؟				
9	هل يجب أن يكون هناك قانون يحمي المحتكرين ليحتمي الصيدلي به؟				
10	هل القانون في مثل هذه الحالة يمنع الإنسان من الحصول على أهم حق من حقوقه وهو (حق الحياة)؟				
11	هل يستحق الصيدلي السرقة لأنه جشع وطماع؟				
12	هل السرقة في مثل هذه الحالة تجلب الخير والمنفعة للمجتمع؟				

القسم) ب) اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة أكثر أهمية بالنسبة إليك ورتبها وفقاً

للترتيب المبين أدناه)يُكتفى بذكر رقم السؤال):

- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى ☐ -السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة ☐

- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية ☐ -السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة ☐

-السجين الهارب -

حكم على رجل بالسجن لمدة عشر سنوات وبعد أن انقضى عام من فترة سجنه هرب وذهب إلى مدينة أخرى وأطلق على نفسه اسماً آخر هو "طارق" وبعد ثماني سـنوات مـن العمل الشاق استطاع إنشاء مشروع خاص به، حيث كان لطيفاً مع زبائنه وعمالـه، وكـان يتصدق من أمواله التي يكسبها على الفقراء والمساكين واتصف بالعدل والإحسان، حيث كان عماله يتقاضون أجوراً مرتفعة، وفي أحد الأيام جاءت سيدة إلى مكان عمله، وكانـت جـارة قديمة له وتعرفت عليه وتذكرت أن السجين الهارب منذ ثماني سـنوات والـذي مـا زالـت الشرطة تبحث عنه حتى الآن.

س :هل تخبر السيدة الشرطة لكي يعاد "طارق" مرة أخرى إلى السجن؟ اختر إحدى الإجابات التالية:-

( ) يجب أن تخبر الشرطة. ( ) لا أستطيع أن أقرر. ( ) يجب أن لا تخبر الشرطة.

القسم (أ) قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار الإخبار عن "طارق" للشرطة أو عدم الإخبار عنه وذلك بوضع إشارة (×) في المربع المناسب.

	الأسئلة	مهم جداً	مهم بعض الشيء	قليل الأهمية	ليس مهماً
1	هل من الممكن أن يكون طارق قد أصبح إنساناً صالحاً خلال هذه المدة وأنه ليس بالشخص السيء؟				
2	هل هروب الشخص من عقوبة جريمة كان قد قام بها يشجع حدوث المزيد من الجرائم؟				
3	هل يعيش الإنسان بأمان بدون سجون وقوانين؟				
4	هل حقاً أن طارق قد قام بواجبه نحو المجتمع الذي يعيش فيه؟				
5	هل يكون المجتمع قد خيب توقعات طارق إذا سلمه للشرطة؟				
6	هل يجني المجتمع فوائد من السجن وبخاصة لأشخاص فاضلين؟				
7	هل يمكن أن يكون الإنسان قاسياً وبلا قلب لدرجة أن يرسل طارق إلى السجن؟				
8	هل من العدل أن يطلق سراح طارق بينما يقضي جميع السجناء مدة أحكامهم كاملة؟				
9	هل كانت السيدة جارة جيدة لطارق؟				
10	هل من الواجب على المجتمع الإبلاغ عن المجرم الهارب بغض النظر عن الظروف المُحيطة به؟				
11	هل هناك طريقة يمكن من خلالها احترام حقوق الناس ومصالحهم؟				
12	هل ذهاب طارق إلى السجن فيه الخير له ويحمي أناساً آخرين؟				

القسم) ب) اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة أكثر أهمية بالنسبة إليك ورتبها وفقاً

للترتيب المبين أدناه)يكتفى بذكر رقم السؤال):

- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى ☐ - السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة ☐

- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية ☐ - السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة ☐

- مشكلة الطبيب -

أم أحمد سيدة تعاني من ألم شديد بسبب إصابتها بالسرطان، وقد أخبرها الطبيب بأنها ستموت خلال ستة شهور فقط. لكنها خلال هذه الفترة كانت تعاني معاناة شديدة وتتألم كثيراً، ولكنها كانت ضعيفة جسمياً بحيث لو تناولت كمية كبيرة نسبياً من الجرعة المقاومة للألم (المخدر) يمكن أن تموت حالاً، كانت السيدة تعاني من شدة الانفعال وتكاد تجن من شدة الألم، توسلت السيدة إلى الطبيب أن يعطيهاَ هذه الجرعة من (المخدر) ويريحها من شدة الألم وكانت تقول إنها لا تستطيع أن تتحمل الألم وأنها سوف تموت لا محال خلال أشهر قليلة.

س: ماذا يجب على الطبيب أن يفعل؟ اختر إحدى الإجابات التالية:-

( ) يجب أن يعطيها الجرعة. ( ) لا أستطيع أن أقرر. ( ) لا يجوز أن يعطيها الجرعة.

القسم) أ) قدر أهمية كل سؤال من الأسئلة التالية فيما يتعلق بقرار إعطاء هذه الجرعة أو عدم إعطائها وذلك بوضع إشارة (×) في المربع المناسب.

	الأسئلة	مهم جداً	مهم بعض الشيء	قليل الأهمية	ليس مهماً
1	هل تفضل عائلة السيدة أن تعطي كمية من المخدر كافية لموتها أم لا؟				
2	هل يخضع الطبيب في حالة إعطائه السيدة الجرعة لنفس القوانين التي يخضع لها القائل؟				
3	هل سيكون الناس أحسن حالاً إذا لم يتحكم المجتمع بحياتهم وموتهم؟				
4	هل يستطيع الطبيب أن يجعل وفاة السيدة تبدو وكأنها موت طبيعي؟				
5	هل يحق للدولة أن تفرض استمرار الحياة لأناس لا يرغبون في الاستمرار بها؟				
6	هل للموت قيمة قبل أن يفرض المجتمع وجهة نظره على القيم الشخصية؟				
7	هل يتعاطف الطبيب مع معاناة السيدة من المرض أم يهستم أكثر بما سيقوله المجتمع؟				
8	هل تعتبر المساعدة في إنهاء حياة إنسان عملاً تعاونياً مسؤول؟				

9	هل يستطيع أحد أن يقدر متى تنتهي حياة الإنسان غير الله؟				
10	هل هناك مبادئ وقيم أخلاقية وضعها الطبيب لنفسه بحيث تحدد نمط سلوكه الشخصي وطريقة تعامله مع الناس؟				
11	هل للمجتمع الحق في السماح للأفراد بإنهاء حياتهم متى يشاؤون؟				
12	هل للمجتمع الحق في السماح بالانتحار أو قتل الرحمة مع الحفاظ على حياة الذين يريدون العيش مصانة؟				

(القسم) ب) اختر من بين الأسئلة السابقة الأربعة أسئلة أكثر أهمية بالنسبة إليك ورتبها وفقاً للترتيب المبين أدناه (يكتفي بذكر رقم السؤال):

- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الأولى ☐ - السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثالثة ☐
- السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الثانية ☐ -السؤال الأكثر أهمية بالدرجة الرابعة ☐

الملحق ب

مقياس أساليب التفكير لستيرنبيرغ وويجنر المبنى على نظرية السلطة الذاتية العقلية

أخي الطالب/ أختي الطالبة

يقوم الباحث بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي من جامعة اليرموك وعنوانها (العلاقة بين أساليب التفكير والحُكم الخُلقي لدى طلبة جامعة اليرموك). تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير وفقا لنظرية ستيرنبيرغ (Sternberg) لأساليب التفكير (نظرية الحُكم الذاتي العقلي) ومدى ارتباطها بالحُكم الخُلقي لدى طلبة جامعة اليرموك .

ولتحقيق هذا الهدف تم تعريب مقياس ستيرنبيرغ وويجنر لأساليب التفكير والذي يتكون من قسمين :

القسم الأول : يتضمن معلومات شخصية عن المفحوص الجنس، التخصص، المستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

القسم الثاني : يتضمن فقرات المقياس وتبلغ (70) فقرة، حيث يضع المفحوص ((x أمام الفقرة تحت الدرجة التي تصفك، وفق تدريج خماسي أبدا (1)، نادرا (2) ، أحيانا (3)، غالبا (4)، دائما (5).

شاكرا لكم حسن تعاونكم

والله ولي التوفيق

الباحث/ حاتم الصمادي

جامعة اليرموك

البيانات الشخصية :

- الجنس: ذكر ☐ ☐ أنثى

- التخصص : ....

-- المستوى الدراسي : سنة أولى ☐ سنة ثانية ☐

سنة ثالثة ☐ سنة رابعة ☐

مقياس ستيرنبرغ وويجنر لأساليب التفكير (المعرب) لقياس وتحديد أساليب التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك

الرقم	الفقرة	دائما (5)	غالبا (4)	أحيانا (3)	نادرا (2)	أبدا (1)
المجال التشريعي (legislative style) :						
.1	أفضل عمل المهمات بطريقتي الخاصة بي.					
.2	أفضل البدء باستخدام أفكاري الخاصة بـي عند القيام بمهمة ما .					
.3	أفضل قبل الشروع بمهمة ما فهم آلية القيام بها.					
.4	اشعر بالسعادة حيال المهمة التي أقوم بهـا عندما أكون قادرا على تحديد مـا الـذي سأفعله وكيف افعله.					
5	أفضل المواقف التي تمكنني من استخدام أفكاري وأساليبي في التعامل معها.					
المجال التنفيذي (executive style):						
.6	اخذ في الاعتبار أراء الآخرين عند صـنع قرار ما.					
7	أفضل المـشاريع ذات البنيـة الواضـحة والخطة والهدف المحدد.					
.8	اتاكد من الطريقة الواجب استخدامها قبـل البدء بمهمة أو مشروع ما.					
.9	افهم آلية حل مشكلة مـا بإتبـاع قواعـد محددة.					
.10	استمتع بأنجاز المهمات التي اتمكن من عملها وفق ارشادات وتعليمات.					

المجال القضائي (judicial style):						
11.	انتقد أساليب الآخرين في معالجة الموضوعات عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار.					
12.	أقرر الفكرة التي اختارها عندما أواجه أفكارا متناقضة.					
13.	أتحقق من وجهات نظر الآخرين المخالفة لوجهة نظري وأفكاري .					
14.	أفضل المهمات التي تمكني من وضع درجة تقييمية لتصاميم وطرق الآخرين في عمل الأشياء.					
15.	أفضل المشاريع التي تمكنني من دراسة أفكار ووجهات نظر الآخرين المختلفة.					
المجال الملكي(monarchic style):						
16.	ارتكز على فكرة واحدة رئيسية عند مناقشة وكتابة بعض الأفكار.					
17.	أميل إلى إهمال المشاكل التي تستجد عند محاولة إنهاء مهمة ما.					
18.	استخدم أي وسيلة للوصول إلى أهدافي وغاياتي.					
19.	اخذ في اعتباري عاملا رئيسيا واحدا عند محاولة صنع قرار ما.					
20.	أركز على مهمة واحدة في الوقت الواحد.					
المجال الهرمي (hierarchic style) :						
21.	أضع اولويات للأشياء التي من الضروري عملها قبل البدء بتنفيذها.					
22	أدرك جيدا خطورة المشاكل التي أعالجها ووفق أي ترتيب يتم معالجتها.					

23	أدرك جيدا الترتيب الذي وفقه يتم تنفيذ عدة أشياء يجب عملها.					
24	اهتم بالآلية التي سترتبط بها الافكار سوية عند مناقشة أو كتابة الافكار .					
.25	أدرك الآلية التي سترتبط بها عناصر المهمة بالهدف الكلي للمهمة عند القيام بمهمة ما.					
المجال الأقلية (oligarchic style) :						
.26	عادة ما أبدا بتنفيذ أي من عناصر المهمة التي أتولاها.					
.27	أقوم بعمل عدة مهام بنفس الأهمية في آن واحد.					
.28	اقسم وقتي واهتمامي بين عدة مهام وأشياء يجب عملها.					
.29	أحاول عمل عدة أشياء مرة واحدة لكي أستطيع التنقل بينها.					
.30	أميل للنظر إلى جميع جوانب مشروع ما بنفس الأهمية عند القيام به.					
المجال الفوضوي ((anarchic style) :						
.31	اعمل ما تلتقطه يدي أولا عندما يكون عدة أشياء يجب عملها.					
.32	استخدم أية أفكار تخطر على ذهني عند مناقشة أو كتابة بعض الأفكار .					
.33	أجد أن حل مشكلة ما يؤدي إلى عدة مشاكل أخرى بنفس الأهمية.					
.34	اخذ في الاعتبار جميع وجهات النظر عند صنع قرار ما.					

أبدا (1)	نادرا (2)	أحيانا (3)	غالبا (4)	دائما (5)	الفقرة	الرقم
					اخذ في الاعتبار جميع الأساليب في تنفيذ مهمة ما حتى وان كان بعضها غير مجدي.	.36
المجال العالمي أو الشمولي ((global style):						
					أحب المواقف والمهمات التي لا تعني بالتفاصيل.	.37
					أميل للتأكد على الجوانب العامة لمهمة ما والتأثير الكلي لها.	.38
					أحب المواقف التي تمكنني من التركيز على الصورة العامة، أكثر من التفاصيل.	39
					اعرض الصورة العامة لأفكاري في المناقشة أو الكتابة.	40
					أحب العمل بالمشاريع التي تتعامل بالقضايا العامة وليس القضايا المحددة.	.41
المجال المحلي ((local style)):						
					أفضل التعامل مع مهمة واحدة محددة من التعامل مع عدة مهام عامة.	.42
					اجمع التفاصيل والمعلومات الدقيقة عن المشروع الذي بصدده تنفيذه.	.43
					أحب المسائل التي تعطي التفاصيل أهمية.	.44
					احفظ عن ظهر قلب الحقائق ودقائق المعلومات دون ارتباطها مع أي محتوى محدد.	.45
المجال الداخلي ((internal style)):						
					أحب السيطرة والتحكم بجميع مراحل مشروع ومهمة ما دون استشارة	.46

	ومساعدة من الآخرين.					
.47	استند على حكمي الشخصي على الموقف عند محاولة صنع قرار ما.					
.48	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها تطبيق أفكاري دون الاعتماد على أفكار الآخرين.					
.49	أحب فقط استخدام أفكاري في عمل الأشياء.					
.50	أحب المشاريع والمهام التي أستطيع إنجازها بمفردي.					
.51	أفضل قراءة التقارير للحصول على المعلومات التي احتاجها من الاستفسار عنها من الآخرين.					
.52	أحب حل أي مشكلة أواجهها بمفردي.					
.53	أحب العمل بمفردي في أداء المهام.					
المجال الخارجي (external style) :						
.54	أحب القيام بعملية عصف ذهني بمشاركة زملائي وأصدقائي لتوليد أفكار ذات علاقة بموضوع المهمة التي أقوم بها.					
55	أفضل مناقشة الآخرين للحصول على المعلومات التي احتاجها من قراءة التقارير التي تتعلق بها.					
.56	أحب المشاركة في النشاطات التي . تمكنني من مشاركة الآخرين بروح الفريق الواحد.					
.57	أحب المشاريع التي تمكنني من العمل مع الآخرين جنبا إلى جنب.					
.58	أحب دمج أفكاري مع الآخرين في					

	المناقشات والحوارات.					
.59	أفضل التعامل مع البشر من التعامل مع الأشياء.					
.60	أحب مشاركة الآخرين بالأفكار والاستفادة من معلوماتهم عند القيام بمشروع ما.					
المجال التحرري (liberal style) :						
.61	أحب المواقف التي تمكنني من تجريب أساليب جديدة في عمل الأشياء.					
.62	أحب تغيير الروتين لكي تتحسن وتتطور طرق وأساليب تنفيذ المهام.					
.63	عندما أواجه مشكلة ما، فإنني أفضل تجريب استراتيجيات جديدة في حلها.					
.64	أحب المشاريع التي تتيح لي النظر إلى الموقف من منظور جديد.					
.65	أحب البحث عن المشاكل القديمة وحلها بطرق وأساليب جديدة.					
المجال التقليدي (conservative style) :						
.66	اتبع الطرق والأفكار التي تم استخدامها في الماضي عند تولي مسؤولية شيء ما.					
.67	أحب المهمات والمواقف التي تتضمن قواعد ثابتة يتم إتباعها في أداء هذه المهمات والتعامل مع هذه المواقف.					
.68	لا أحب المشاكل التي تنشا عند عمل الأشياء بطريقة تقليدية اعتيادية.					
.69	ارتكز على قواعد معيارية في عمل					

	الاشياء					
.70	احل أي مشكلة تواجهني بطريقة تقليدية.					
.71	أحب المواقف التي يكون فيها دوري والذي العبه تقليديا.					

الملحق ث

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كليـــة التربيـــة
مكتـــب العميـــد

الرقم: ك ت/١٠٧/ ٥٢٦
التاريخ: ١٦ ربيع الاول ١٤٢٧ هـ
الموافق: ١٤ ايار ٢٠٠٦ م

الأستاذ الدكتور عميد كلية المحترم

يقوم الطالب حاتم محمد الصمادي بدراسة بعنوان" أساليب التفكير والحكم الأخلاقي لدى عينة من طلبـة جامعة اليرموك " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير فـي التربيـة ، وتسـتدعي إجراءات الدراسة توزيع الاستبانة المرفقة على عينة من طلبة الجامعة ممن هم على المقاعد الدراسية.

ارجو التكرم بالإطلاع وتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه.

عميد كلية التربية

أ.د. عدنان العتوم

تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢٧٤٧٢٥ اربد-الاردن
Tel:962-2-7211111 Fax: 962-2-7274725 Irbid-Jordan Email:fac-edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

الملحق ت

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كليـــة التربيـــة
مكتـــب العميـــد

الرقـم: ك ت/ ١٠٧/ ٩٨٢٩
التاريخ: ٢٣ ربيع الأول ١٤٢٧ هـ
الموافق: ٢٤/ نيسان/٢٠٠٦ م

السيد مدير القبول والتسجيل

يقـــوم الطالـــب حـــاتم محمـــد الصـــمادي ورقمه الجامعي (٢٠٠٣٤٠٢٠٢٤) بدراسة بعنوان "أساليب التفكير والحكم الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصـــول علـــة درجة الماجستير في التربية. وتستدعي إجراءات الدراسة الحصول على إعداد طلبة البكالوريوس لكافة السنوات ممن على مقعد الدراسة.

وعليه أرجو التكرم بالاطلاع وتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه.

عميد كلية التربية

أ.د عدنان العتوم

تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ ناكس: ٩٦٢-٢-٧٢١١١٩٩ اربد- الاردن
Tel:962-2-7211111 Fax: 962-2-7211199 Irbid-Jordan Email:fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

Abstract

Al – Smadi; Hatem Mohammad. Thinking Styles and Moral

Judgment among a Sample of Yarmouk University Students. Master Study, Yarmouk University "2006" – Supervisors: Dr. Nasr Al – Ali.

This study aimed at identifying the relationship between thinking styles according to mental self authority theory "Steinberg" and moral judgment according to moral judgment theory "Rust" at a sample of Yarmouk University students. A second purpose was to identify the difference range in thinking styles and moral judgment among a sample of Yarmouk University students according to gender, specialization, and study level.

The study sample included (765) Yarmouk University students "male, female" of all Yarmouk university students "total = 19394" for the academic year 2005-2006. The study sample was chosen using random, category sampling. To achieve the study purposes, 2 measurements were used – thinking styles measure "Steinberg" and moral judgment "Rust"

The study revealed the following:

- age of moral judgment ranked first, then third stage.
- Statistically significant differences between thinking styles attributed to gender, study level and specialization.

  Statistically significant different
- Legislative thinking style ranked first compared to other thinking styles (M – 25.75%).
- Fourth st ces between moral judgment stages attributed to gender, study level and specialization.
- Statistically significant correlation between thinking styles and moral judgment.

Key Words: |Thinking Styles, moral judgment, Yarmouk University Students.